تجديد التكوين للترقي
سلسلة الخدمات التربوية والإدارية

مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص

من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي

عبد الرحيم كلموني

منشورات صدى التضامن

مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص

من أجل كفايات قرائية

بالتعليم الثانوي

مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص

من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي

عبد الرحيم كلموني

منشورات صدى التضامن

- الكتاب: مدخل إلى القراءة المنهجية (من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي)
- تأليف: عبد الرحيم كلموني
- الناشر: منشورات "صدى التضامن"
- طبعة: 2006(حميع الحقوق محفوظة)
- الإيداع القانوني:2006/1624
- ردمك:0-9954/418/35
- الغلاف: تصميم عبد الرحيم التوراني
- السحب: مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء

مقدمة

تعد القراءة مكونا من مكونات درس اللغة أي مجرد درس. لكن هي، من جهة أخرى، وسيلة يُمَكِّن تعلمُها من تعلم كل شيء آخر، ومن ثم فهي تضطلع بدور ومكانة أساسيتين في الحياة البيداغوجية. إنها تخترق كل التعلمات، وتلازم كل المواد والتخصصات المدرسية إذ لا تعلم من دون قراءة. لكن ليست كل قراءة مدرسية قراءةً ناجحةً بالمعنى البيداغوجي والديداكتيكي إذ تستدعي هذه الممارسة المتميزة كفايات لدى المدرس باعتباره قارئا محترفا بحكم المهنة، وأخرى لدى التلميذ باعتباره قارئا متدربا في طور التمرن على القراءة الموجهة في أفق الاستقلالية في الفعل القرائي. فالقراءة لم تعد اليوم نشاطا مدرسيا عفويا وارتجاليا بل بذلت جهود جمة من أجل جعلها في صلب اهتمام البيداغوجيا والديداكتيكا بالاستعانة بالمكاسب التي حققتها علوم اللغة والأدب والنفس والتربية...من أجل تحويل القراءة من مجرد شرح وتفسير للنصوص يضطلع به المدرس مسقطا معارف وأحكاما ورؤى قبلية على النص، إلى رحابة التأويل وبناء المعنى باستغلال مختلف القرائن النصية والمصاحبة للنص انطلاقا من فعالية التلميذ وكفاءاته وقدراته. ومن هنا استحدث مفهوم القراءة المنهجية، إلاأن هذا المفهوم ليس مفهوما سحريا قادرا على تحويل الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية العتيقة والعشوائية إلى ممارسات ناجعة ومنتجة وذات جدوى بل هو مجرد مصطلح أحيط عندنا بكثير من التسرع والارتجال وقصور الفهم، كما أنه يومئ إلى ممارسةغالبا ما تتعرض لكل أنواع المقاومات الفردية والجماعية، ومختلف العوائق الذاتية والموضوعية.

يمكن القول بدون مواربة إن درس القراءة في المدرسة المغربية يعاني من الكثير من الاختلالات المزمنة التي يساهم فيها كل من المدرس، والتلميذ، والكتاب المدرسي، والتوجيهات الرسمية التي تحدد طرائق القراءة وأشكالها، وتنظم صيغ التقويمين المرحلي الإجمالي، وتحدد بالتالي، شكل القراءة الصفية.

لقد مكنتنا تجربة الإشراف البيداغوجي من الوقوف على مظاهر هذا الخلل العام الذي يجعل درس القراءة قاصرا عن أداء المهام المنوطة به. إن درس اللغة العربية–وضمنه درس القراءة–متروك – داخل الفضاءات المنغلقة على نفسها التي هي الفصول الدراسية – للارتجال والتلمس. منذور للفشل والإخفاق ومحاط بالصمت. وذلك لأسباب متعددة، منها ضعف التكوين الأساسي، واختلال معايير انتقاء المدرسين، وعقم التكوين، وعدم ملاءمته، وانفصاله عن الواقع العلمي والعملي، وكذا

غياب التكوين المستمر، يضاف إلى ذلك كله الارتجال الذي يطبع إعداد البرامج والمناهج بسبب قصور المعرفة المنهاجيـــة والديداكتيكية. ويدفع هذا الوضع إلى طرح أسئلة من قبيل:

- هل استطاع مفهوم القراءة المنهجية الذي اقترح منذ 1995 أن يحدث النقلة النوعية المتوخاة في تدريس اللغة وتدريس القراءة؟
- ما هي الأسباب الكامنة وراء هذه الحالة التي يمكن تسميتها بالإحجام عن القراءة والتي تسم الممارسة البيداغوجية للدرس القرائي عندنا؟
- ما العوامل التي تجعل التلميذ المغربي لا يقرأ، وإذا ما قرأ فهو عاجز عن القراءة الكافية والمنتجة؟
- ما المسؤولية التي يضطلع بها كل من المدرس، والمناهج الدراسية، ومراكز التكوين؟ والكتاب المدرسي؟
- كيف السبيل إلى تمهين مدرس اللغة (ومدرس القراءة استتباعا) بحيث يصير قارئا محترفا قادرا على تكوين قارئ متدرب هو التلميذ؟

هذه عينة من الاسئلة التي سيحاول هذا الكتاب ملامستها ليس بادعاء الإجابة عنها ولكن على الأقل بإثارتها بدل السكوت عنها، وتفاديها. وهو ينقسم إلى ثلاثة أقسام:

- خصص الأول للتعريف بالقراءة المنهجية (مرتكزاتها النظرية، مبادئها، مراحلها)، انطلاقا من المجال البيداغوجي الفرنسي الذي شكل الموطن الاصلي لهذه الممارسة المدرسية.
- والثاني لمساءلة التصور الذي تتضمنه الوثائق الرسمية المغربية حول القراءة من أجل مناقشته وتقويمه واقتراح بدائل ممكنة لتفعيل الممارسة القرائية وإنجاحها.
- والثالث لمحاولات قرائية منهجية تحليلية لعينات من النصوص، حرصنا فيها على تفادي كل نزعة تطبيقانية واستعراضية، مؤثرين تقديم تصورات ديداكتيكية لبناء المعنى تحفز المتعلم على المساهمة المنتجة والفعالة.

نسأل الله التوفيق في سعينا، آملين أن يكون عملنا هذا مساهمة من بين المساهمات الأخرى التي ترفد مجال التكوين المستمر للمدرسين باعتباره مطلبا وحاجة ملحين في الوقت الراهن من أجل تأهيل تعليمنا والارتقاء بتدريس لغتنا العربية وعصرنتها والرفع من مستوى التنشئة القرائية.

القسم الأول

القراءة المنهجية

المفهوم والمرتكزات النظرية

يشير ميشال مارتينيز M.Martinez في مقدمة كتاب " القراءة المنهجية" لميشال ديكوط M.Descotes إلى أن هذا المفهوم الجديد الذي أوجد لإشاعة الطمأنينة والوفاق " يثير غالبا " مخاوف" و"تحفظات" مدرسي الأدب. (Michel Descotes. 1989. p :5).

ولا شك أن هذه المخاوف والتحفظات تعود إلى الطبيعة الإشكالية لهذه الممارسة التي أريد لها أن تحل محل ما كان يعرف بشرح النصوص (ما عرف عندنا بالتلاوة المفسرة)، مخلخلة بذلك الكثير من الاختيارات والتصورات، وخالقة انزياحات هامة على مستوى الممارسة البيداغوجية والتمثلات المتعلقة بتدريس اللغة والأدب (وتجدر الإشارة على أن الأمر يعني المجال الفرنسي تحديدا).

تؤلف القراءة المنهجية بين القراءة والمنهج، فما هو المنهج؟ وما هي القراءة؟

- في معنى المنهج:

يمنح قاموس " لاروس" لمادة منهج خمسة معان هي: 1) السير العقلاني للعقل لأجل بلوغ معرفة Connaissance أو لأجل البرهنة على حقيقة. 2) الطريقة المنظمة لمعالجة شيء ما... 3) مجموعة من المبادئ أو القواعد منظمة على نحو منطقي، تمكن من بلوغ نتيجة، تقنية، أو وسيلة ما. 4) مجموعة قواعد تسمح بتعليم تقنية، أو علم ما. 5) مؤلف يضم بشكل منطقي عناصر علم من العلوم، أو تعليم ما."

أما الموسوعة الفلسفية فتوضح أن " أفلاطون يستعملها أحيانا بمعنى مذهب، Doctrine، وإن كان، بشكل عام، يوحي بمعنى البحث، " وتحدد المنهج بأنه، عموما، تحديد واستخدام طريقة (مسطرة) Procédure مهيأة لبلوغ أثر مرغوب فيه، مروم أو متمنى. لكن هذا المصطلح، في الغالب، يَستخدِم بُعدا لوعي قبلي. وهذا الانزلاق في المعنى هو الذي يمنحه بعده الإشكالي الحقيقي.

والمنهج-منهج ما-هو، حسب الموسوعة الفلسفية " العرض المفصل والمتدرج للمراحل التي بواسطتها ينبغي المرور قصد بلوغ نتيجة ما، معرفة أو خبرة عملية (مهارة) Savoir-faire (Notions philosophiques.p:1627). يمكن ان نتصور، بناء على التعريفين السابقين، أن المنهج يرتبط بتعلم ما (معرفة مهارة، البرهنة على حقيقة ...) وبهدف أو غاية، ويفترض التنظيم المنطقي والتدرج. لكن هذه المحاولات لتحديد معنى المنهج لا تستطيع، رغم كل شيء، أن تزيح الغموض الإشكالي الذي يكتنفه، خاصة في الاستعمال البيداغوجي، حيث صار مصطلح " منهج"، نتيجة المغالاة في استخدامه، عادة يصعب القضاء عليها. فلنحاول على الأقل، كما يقول جان بيطار، ألا نستعمل بخصوصها الحرف البارز Majuscule، وأن نكتفي بإحاطتها بمزدوجتين حذرتين. (Peytard,1986. p : 100).

قد يكون هذا الحذر ناجما عن اختلاف التصور حول المنهج من قبل الممارسين البداغوجيين أنفسهم " حيث يبدو أن كل منهج مستخلص من اختيار أخلاقي éthique مرتبط، في الوقت نفسه، بالأهداف المتوخاة والطبيعة المفترضة للطفل. ويخالف L.Legrand هذا التصور ذا المنظور الفلسفي داعيا إلى "تنسيب التحليلات الفلسفية الكلاسيكية" التي بنظره "ترعرعت داخل عوالم أنطولوجية حيث يعود اختيار المنهج إلى تصور للعالم". ويرى أنه لا يعترض على هذا الاختيار لكنه يوضح بأن المنهج في البيداغوجيا لا ينبغي أن يخضع لاعتبارات قبلية، بل يخضع لتحديد الأهداف، ومع مراعاة ما تعلمناه إياه سيكولوجيا وسوسيولوجيا التعلمات في سبيل تحقيق الأهداف المتوخاة. (Legrand, 86, p:116)

القراءة المنهجية:

ينجم عن قران القراءة بالمنهج، مع كل ما ينطويان عليه من أبعاد إشكالية، تقييد لمعنى القراءة بواسطة المنهج. فليست القراءة هنا بالمطلق بل هي منسبة بالصفة الطارئة "المنهجية" التي تتولى مهمة التقييد والتخصيص. وتقابل القراءة المنهجية القراءة اللامنهجية أو غير المنهجية وهي القراءة التي لا يوجهها أي تصور منهجي، ولا تخضع لأي مشروع قراني...علما بأنه يصعب تصور قراءة لا تنطلق من قصد معين وتسعى إلى إيجاد أجوبة على أسئلة ذاتية أو موضوعية.

هناك صعوبات جمة تعترض كل من يسعى إلى حصر وتطويق ما يسمى " قراءة منهجية " إذ سرعان ما تواجهه أسئلة متعددة من قبيل: هل القراءة المنهجية هي قراءة بالمفرد، أم أن من طبيعتها الجمع؟ هل هي واحدة أم متعددة؟ ما هي أشكالها وصيغها؟ ماهي الموارد التي يجب

رصدها لها؟ كيف يمكن جعلها في مأمن من الشكلية والنمطية والاختزال؟ ما علاقتها بتفسير النصوص أو شرحها (ما يشي به التعبير الذي ساد طويلا في السلك الإعدادي بالمغرب: التلاوة المفسرة)؟

القراءة المنهجية: البدايات

بدأ الحديث عن القراءة المنهجية في المغرب، رسميا، في منتصف التسعينيات، وتحديدا عند إرساء البرامج الجديدة التي انطلق العمل بها منذ الموسم الدراسي 1996-1997، من خلال تقديم عام في الوثائق التربوية المعدة لهذا الأمر (منهاج اللغة العربية، وكتب اللقاءات التربوية لفائدة أساتذة اللغة العربية...). وإذا كانت هذه الوثائق الرسمية لا تفصح عن مصادرها في إرساء هذا المفهوم الجديد (والملتبس؟) فإنه يسهل معرفة المصدر الذي استورد منه وهو الوثائق الرسمية الفرنسية. لقد أدخل مفهوم القراءة المنهجية إلى مجال تدريس اللغة الفرنسية منذ أكثر من عقدين من الزمن. ففي الجريدة الرسمية الفرنسية للتربية بتاريخ 7-7-83، حيث تمت إعادة النظر جذريا في القسم الشفوي من امتحان الباكلوريا، استحدث مصطلح " القراءة والامتحان المنهجي " لمقطع (قرائي) قصير. (Boissinot et Mougenot. 1990. p :6)

إلا ان مفهوم القراءة المنهجية للنصوص لم يظهر إلا مع التغيير الذي طرأ على برامج السنة الأولى الثانوية في 5-2-87. هذا على المستوى الرسمي ولكن على مستوى البحث الديداكتيكي، فثمة بيبليوغرافية كبيرة ومتنوعة، لبحوث تنكب، من منطلقات نظرية متباينة، على التنظير للقراءة في السياق البيداغوجي ومتطلباتها المعرفية والديداكتيكية، واقتراح محاولات لتحليل النصوص وقراءتها بطريقة منهجية، وتجريب استراتيجيات وسيناريوهات قرائية، تستمد مفاهيمها وأدواتها من نظريات النص، والسيميوطيقا، ونظرية التلقي، مراعية ما تزود به السيكولوجيا العرفانية cognitive، وسيكولوجيا وسوسيولوجيا التعلم المجال البيداغوجي من معارف وخبرات. ونجد في بعض المؤلفات الخاصة بالقراءة المنهجية أنواعا من هذه البيبلوغرافيات (Descotes, 1995.p:8). ويمكن أن نضيف على ما كتب حول القراءة المنهجية للنصوص التراكمات الحاصلة في موضوع ديداكتيكا اللغات الحية وضمنها الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية (F.L.E) سواء من خلال ما ينشر في مجلة الفرنسية اليوم، أو مجلة الفرنسية في العالم، أو مجلة pratiques أو ما يكتبه باحثون وباحثات اختصوا في هذا الموضوع كصوفي موارون S.Moiron وجان بيطار J.Peytard وفرانسين سيكوريل F.Cicurel وغيرهم... ويتوزع العمل في هذه الكتابات بين الإحاطة بالمصادر النظرية

ومحاولة تقريب المفاهيم والأدوات التحليلية وتجريب استراتيجيات وسيناريوهات لقراءة نصوص تتميز، في الغالب، بالقصر والكثافة. ويحظى النص الأدبي (شعرا ونثرا) من بين أشكال الخطاب الاخرى (الإشهار، الصورة، الكاريكاتور، الفيلم، الخطاب السياسي...إلخ) بمنزلة خاصة لأسباب بيداغوجية ومنهجية وجمالية.

مفهوم القراءة المنهجية:

يصعب الحديث عن مفهوم واحد ومحدد للقراءة المنهجية. ويظهر هذا جليا مما توحي به بعض العناوين المرتبطة بما ألف حولها من كتابات. فالعدد 90 من مجلة (الفرنسية اليوم) يؤثر الحديث عن قراءة، قراءات منهجية بالإفراد والجمع معا، فيما يختار الفريق الذي ينسق أعماله ميشال ديكوت M.Descotes عنوان: "قراءة نصوص منهجيا Lire méthodiquement des textes" للكتاب الصادر في 1995. وهو ما يوحي بأن القراءة المنهجية ليست وصفة قارة وجاهزة بل هي اجتهاد تأويلي وتحليلي توجهه الخصوصيات الخطابية والإشكالية للنصوص.

تحاول الجريدة الرسمية للتربية (الصادرة عن وزارة التربية الفرنسية) والمؤرخة بتاريخ 5-2-87 مقاربة مفهوم القراءة المنهجية كالآتي:

" إن القراءة المنهجية قراءة مدروسة ومعدة بإحكام، تمكن التلاميذ من إثبات، أو تصحيح ردود أفعالهم الأولى كقراء. ويستدعي اختلاف أنواع النصوص... منهجيات قرائية متعددة تتبلور من خلال سير العمل. وتسمح متطلبات القراءة المنهجية بمنح قدر أكبر من الصرامة لما كان يسمى، عادة، شرح النص (أو تفسيره).

وتحاول الجريدة تعريف القراءة المنهجية من خلال مقابلة ما ترفضه بما تستدعيه. فما ترفضه القراءة المنهجية هو:

- " الإطناب، السلبية، البحث عن مقصدية قبلية للكاتب، الفصل بين الشكل والمحتوى، الأحكام الجمالية القبلية (...)

وما تأخذه بعين الاعتبار هو:

- الملاحظة المدققة للأشكال، وأنساق الاشكال، تحليل هذه الاشكال وإدراك ديناميتها داخل النص، الكشف الحذر والصارم عما لا يقوله النص بوضوح، البناء التدريجي لدلالة ما للنص انطلاقا من فرضيات قرائية تتولى القراءة فحصها بإحكام، الإقرار بالوحدة المركبة والعميقة للنص، أو القراءة، أو المؤلف المدروس (في إطار التركيب)، تعليم التلاميذ كيف يجعلون أحكامهم متبدلة

وخاضعة للبرهنة ... كما تتحدث الجريدة عن "التحام الشكل والمعنى" في نسيج النص. (p7,8 (Le Français aujourd'hui,90,

تعود الجريدة الرسمية إلى الحديث عن القراءة المنهجية، في عددها الصادر بتاريخ 9 يونيو 1988، منبهة إلى " أنه حفاظا على خصيصة النص كنسيج، يمكن أن تتنوع القراءة تبعا لنظام النص أو لنظام أكثر تركيبا. وهي تتخذ لكل نوع من أنواع الخطاب، ولكل صنف من أصناف النصوص أدوات تحليلية ملائمة. وبدل أن تقترح شبكة واحدة ووحيدة لقراءة جميع النصوص، فهي تأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل نوع ".

وتعطي أمثلة توضيحية بالنص المسرحي (إلى جانب المظهر الأدبي، أخذ الأبعاد الفرجوية بعين الاعتبار)، وبالنص الشعري (تحليل الوسائل العروضية، التطريز، التيمات والموتيفات، الصور... أي كل ما تتبلور وفقه اللغة الشعرية). وبالنص الحجاجي (تشغيل المقولات اللسانية والمنطقية، والبلاغية... إلخ). (نفسه، ص8)

ويشير بواسينو وموجنو (Boissinot et Mougenot) في محاولتهما تعريف القراءة المنهجية إلى أن الاستعمال المكثف لهذا المفهوم، يمكن أن ينتج عنه الكثير من اللبس، تبعا لتخصيص المعنى أو تعميمه ويوردان ثلاثة معان:

1. معنى عام يجعل القراءة المنهجية كل قراءة ترفض الانطباعية الساذجة، وتقترح منهجيات وتقنيات للتحليل وإنتاج المعنى، وتنظر إلى القراءة باعتبارها إعادة قراءة Relecture.

2. معنى أقل عمومية يرى في القراءة المنهجية ممارسة مدرسية وجامعية جاءت بديلا لتفسير النص، وتتولى إعطاء أدوات لتحليل نص قصير خلال حصة دراسية محددة (ساعة او ساعتين).

3. معنى ضيق: يربط القراءة المنهجية بما يسمى " الاختبار المنهجي " وهو اختبار من اختبارات امتحان الباكلوريا ينجز شفويا في مدة عشر دقائق. (نفسه، ص7-6)

وفي المؤلف الجماعي قراءة النصوص منهجيا (المشار إليه سابقا) يعرف جيرار لانكلاد G.Langlade القراءة المنهجية مستعيدا ما أوردته الوثائق الرسمية (الجريدة الرسمية، تقرير لجنة التفتيش المجتمعة بسيفر Serves في أكتوبر 1988) بأنها " نشاط يقوم به متلق في وضعية تواصلية مؤجلة Differée " وعلى نحو غير مباشر، خلاف أشكال الإرساليات اليومية الوظيفية حيث يتعاضد اللغوي بالخارج لغوي (الإشارات، النبر، الإيماء...) وحيث بإمكان المتلقي أن يتحول إلى باث فيطلب إيضاحات ويفحص مدى إدراكه للرسالة المبثوثة باعتباره باثا مصاحبا Co-emetteur)، " في حين يجد الملتقي – القارئ نفسه وحيدا إزاء أثر خلفه منتج

الرسالة: وهذا المنتج ينحصر في المحتوى اللغوي وفي بعض المؤشرات اللغوية الموازية Paralinguistiques (التصفيح، الحروف الطباعية...) وبالنصوص الموازية حين يتعلق الأمر بالنص الأدبي (اسم المؤلف، العنوان، طبعة الكتاب...). فإزاء نص يتميز بكثافة لا محيد عنها، على القارئ أن يحمل على عاتقه مهمة بناء معنى ما". وتقاس قيمة بناء المعنى بمدى قدرته على تحويل أكبر عدد ممكن من عناصر النص، وبطريقة متماسكة وديناميةّ، إلى عناصر دالة". وهذا المعنى هو "نتيجة لقاء بين نصين: نص المؤلف ونص القارئ" (Decotes,1995,p:9-10). وليمنح الباحث مفهوم القراءة المنهجية وضوحا أكبر يقارنها بشرح النصوص كما كرسته الممارسة المدرسية. ففيما كان شرح النصوص يتوخى إبراز و"إضاءة معنى نص ما" أو "إماطة الحجاب عن معنى شاخص ومنكتب داخل النص" والاعتماد على " قراءة يحكمها خطاب طقوسي ويحولها على مجرد تعرف على ما هو معروف من قبل داخل النص، وهو ما يتسبب في نفي القراءة والسقوط في درجة الصفر من الهرمنوطيقا الأدبية، فإن القراءة المنهجية تشدد على سيرورة بناء المعنى وتحدث، من خلال ذلك، تحولا من المعنى الذي يشرحه المدرس للتلاميذ باتجاه المعنى الذي ينتجه التلاميذ بمساعدة المدرس. وهي بهذا تفترض قارئا فاعلا مشاركا في إنتاج المعنى انطلاقا من ذاتيته وخصوصيات كفاياته الشخصية. ولهذه الخصيصة الأساسية للقراءة المنهجية تأثير على الوضع الديداكتيكي لإعداد المدرس درسه. ويشير الباحث موضحا إلى " أن الأهم ليس بناء تأويل بقدر ما هو بلورة جهاز ييسر خطة التلاميذ التأويلية دون أن يحل محلها. (نفسه، ص12)

مرتكزاتها النظرية:

يلقي بواسينو وموجنو Boissinot et Mougenot الضوء على المصادر النظرية والديداكتيكية للقراءة المنهجية. ويجملانها في ما يأتي:

- التحاليل اللسانية والسيكولسانية التي أكدت الطابع الدينامي للقراءة باعتبارها بناء تدريجيا للمعنى يوظف فيه القارئ كفايات سابقة لديه، وينقل اللسانيات من مستوى الجملة إلى مستوى النص. ومن القضايا التي أثارتها هاته التحاليل كون القراءة ليست فعلا شفافا بل سيرورة يوظف فيها القارئ كفايات (ثقافية، لسانية، بل ونفسية). وترتبط هذه القضايا بهواجس ديداكتيكية تتعلق بتمييز الكفايات التي يمتلكها التلميذ وتلك التي يمكن أن يكتسبها عبر تطور المسار البيداغوجي. (Boissinot et Mougenot,1990, p:9)

- المراجع الخاصة بتدريس اللغة الفرنسية، باعتبارها لغة ثانية أو لغةأجنبية، حيث يقترح مؤلفوها عددا من الأنشطة البيداغوجية التي تنكب على قراءة النصوص انطلاقا من كونها كلا متماسكا.

- الأبحاث المتعلقة بالسرديات والتي يستمد منها درس المؤلفات الكاملة (ما يعرف في المجال البيداغوجي المغربي بدراسة المؤلفات) مفاهيمه وأدواته وكذا الأبحاث الخاصة بالعبرنصية Transtextualité التي ترفد بيداغوجيا مجاميع النصوصgroupements de textes. (نفسه، ص9)

ويشير جان فيريه J.Verrier في مقاله: " العمل الأدبي الكامل بين القراءة المنهجية والتلقي" إلى أن نظرية التلقي تعد رافدا مركزيا من روافد القراءة المنهجية، بفعل تنامي الاهتمام بالنقد الألماني، ممثلا على الخصوص، بأعمال " مدرسة كونستانس L'école de Constance والتي يعد ياوس H.R.Jauss ممثلها الأشهر. وقد انشغلت هذه الأعمال بالقراءة والتلقي، وأولت اهتماما خاصا بتاريخ القراءات المتوالية لكاتب أو كتاب بعينه (نفسه، ص26). (وهذا الاهتمام بالتلقي في المجال البيداغوجي ليس جديدا عند الباحث إذ نجد له مقالا كتبه منذ زمن حول التلقي عنوانه " من أجل بيداغوجيا للتلقي" ونشر سنة 1982". (Verrier,1982.pp 106-115)

يلاحظ الباحث في مقاله السابق مستحضرا بعض الكتابات الخاصة بديداكتيكا اللغة الفرنسية كلغة أجنبية اهتمام المدرسين بوصف اشتغال النص أكثر من اهتمامهم بالطريقة التي يتلقى بها ويحول من طرف القراء وخصوصا من طرف التلاميذ. ويدعو الباحث إلى نقل القراءة من قراءة آمرة (أو أمرية) إلى قراءة وصفية إسوة بما حصل في تدريس النحو حيث تحولت عبارة " هكذا ينبغي أن تتكلم " إلى "هكذا تتكلم"، لذا وجب أن تتحول العبارة «هكذا ينبغي أن تقرأ " إلى " هكذا تقرأ "، هكذا تقوم ببناء معنى هذا النص "، وهكذا يبني جارك، او المؤسسة معنى آخر". (Verrier,1990,p:25)

ويلخص ديكوط المرتكزات النظرية للقراءة المنهجية في العناصر التالية:

- المعنى باعتباره نتيجة للتفاعل الحاصل بين متلق مزود بكفايات (موسوعية، لغوية، منطقية، تداولية) ومادة دالة (النص كـ " شكل" أو كـ "أثر").

- فعل القراءة المنظور إليه باعتباره نشاطا لبناء المعنى، يقوم بتشغيل عمليات الاستباق، وصياغة فرضيات للمعنى، واستخراج القرائن الكفيلة بفحص الفرضيات. إلخ...

- رفض الأحكام الجمالية المسبقة، وإسناد مقصد قبلي للكاتب. وبحسبه، تحتاج القراءة المنهجية، وفق هذه المرتكزات، " وليتمكن التلميذ من التحكم فيها تدريجيا، إلى نوعين من الأدوات outils:

1. **عمليات ذهنية أساسية ومفاهيم إجرائية (أو قارة) تتدخل في كل فعل قرائي مهما كانت الوسيلة (نص، صورة ثابتة أو متحركة).**

2. مفاهيم Notions أكثر تقنية ومختلفة المصدر (أصناف النصوص، الحقول المعجمية، التلفظ، التبئير، أوضاع السارد، الزمن، الفضاء المقولات النحوية، إلخ) تساعد على تحديد انتماء المؤشرات النوعية، وتمنح فعل القراءة مرونته". (المرجع السابق ص 34-32)

وتتعدد الأطر المرجعية للقراءة المنهجية، لكن أهمها هي:

- **نظرية للمعنى أو للنص وترتبط بالمجال الأدبي وتتقاطع فيها روافد نقدية متباينة كجمالية التلقي (ياوس وإيزر...)**
- **سيمولوجيا القراءة (بارث وإيكو...)**
- **التداولية باعتبارها لسانيات للتلفظ حولت التحليل النصي من التركيز على المعنى المحايث إلى أخذ الكفايات غير اللسانية (إيديولوجية، ثقافية...) بعين الاعتبار... (Descotes ,1995,p106)**
- **تصور خاص لفعل القراءة يستمد مفاهيمه من السيكولسانيات والسيميوطيقا، وينظر إلى القراءة باعتبارها نشاطا يتم في وضعية تواصلية مؤجلة، ويقوم على بناء معنى للنص بتشغيل عمليات الاستباق الذهنية، وإصدار فرضيات، والتقاط مؤشرات، وعقد علاقات بينها بغية فحص الفرضيات، ويأخذ هذا النشاط شكل تفاعل بين متلق مزود بكفايات (لغوية، موسوعية، منطقية وتداولية) ومادة دالة مشكلة بواسطة أثر مكتوب على حامل مادي. (نفسه، ص35-34)**
- **نظريات التعلم: وبالخصوص، السيكولوجيا العرفانية وعلوم التربية: وتحظى البنائية والمكاسب التي أنجزتها في مجال التعلم بوضع متميز في أفق بلورة ديداكتيكا حقيقية للقراءة. وتتجلى أهمية السيكولوجيا التكوينية لدى بياجيه في إيلاء مفهوم النشاط أهمية أساسية وكذا التعلم بواسطة المعرفة Connaissance والتجربة، وبناء المتعلم/الطفل لأدواته الخاصة. (Piaget, 1977p93-100). فالطفل/القارئ لا يشاهد تجربة القراءة بل يعتبر فاعلا فيها، كما أن المدرس لا يمتلك المعنى فيقوم بتزويد التلاميذ به بل هو مخطط لوضعيات تأخذ صورة مشكلات تتطلب المعالجة والحل. ويقول بياجيه بهذا الشأن:" من المهم أن يقترح المدرسون على الأطفال أدوات، وضعيات وفرص تساعدهم على التقدم ولا يتعلق الأمر بتركهم يفعلون ما يشاؤون، بل بوضعهم حيال وضعيات تطرح مشاكل جديدة مرتبطة بالسابقة. وينبغي معرفة توجيههم مع تركهم أحرارا". (نفسه، ص100)**

القراءة المنهجية: المبادئ الأساسية

في الكتاب الجماعي " قراءة النصوص منهجيا" ينتقي الباحثون من بين المشاكل الكبرى للقراءة المنهجية ثلاثة مجالات ترتبط برهاناتها (القراءة) وتحديد المبدإ الذي يناسب كل واحد من هذه المجالات. والملاحظ هو أن بعض هذه المبادئ يتقاطع والمرتكزات النظرية للقراءة المنهجية الآنفة الذكر، ولكن هذا لا يمنع من تقديمها بإيجاز بما يلقي مزيدا من الضوء على شروط اشتغال القراءة المنهجية. وهذه المبادئ هي كالتالي:

1. تقوم القراءة المنهجية على تصور محدد لفعل القراءة.
2. تفترض القراءة المنهجية مشروعا متصلا بأهداف محددة.
3. تتأسس كل قراءة منهجية على اختيار معارف محددة بوضوح ومعالجتها.

1-المبدأ الأول: تصور خاص لفعل القراءة:

يذكر الباحثون في البداية بالتعريف المقترح للقراءة المنهجية (تعريف ديكوط Descotes المثبت أعلاه) والمؤسس على تصورات حديثة لفعل القراءة (نظريات تعلم القراءة، اللسانيات التداولية خصوصا) تجعل منه فعلا قائما على فيض من المعارف والكفايات والمرجعيات الثقافية. ويميز الباحثون بين أربعة مجالات كبرى وهي:

أ-العمليات الذهنية التي تتضافر في بناء معنى النص: وهي:

* الاستباق أي القدرة على وضع فرضيات حول الدلالات الممكنة للنص.

* خلق مؤشرات دالة انطلاقا من تفاصيل الأثر (النص)، وبالاستعانة بالكفاية الموسوعية للتلميذ القارئ.

* إصدار فرضيات، باعتبارها معاني افتراضية ومؤقتة، بناء على العملية السابقة وفحصها بواسطة الاختبار النقدي. (تعد جوهر القراءة المنهجية)

(وفي هذا السياق يميز الباحثون بين الفرضية والتأويل بكون هذا الاخير يعني دلالة موقوفة وقابلة للتمثل لأنها مثبتة من خلال السيرورة المعقدة لبناء المعنى).

ب- **كفايات التلقي** وهي: **الكفاية اللغوية** (معرفة كافية بالمعجم والتركيب واللغة التي كتب بها العمل الأدبي بدونها لا تمكن القراءة)، **والكفاية المعرفية أو الموسوعية** (خزان معرفي يضم المعاني، أشياء العالم المحتوية على المعاني... كما تتحدد داخل ثقافة ما)، و**الكفاية المنطقية** (ذات أهمية كبرى في صياغة الفرضيات حيث تربط بين داخل النص، عناصره ومكوناته، وخارجه أي الخبرات القرائية السابقة والمعارف الموسوعية كما أنها تربط بين مختلف الدوال داخل النص ذاته، وتشتغل على مستوى سيرورة الاستباق حيث تربط "المعاني المؤقتة" أو "فرضيات" المعنى ومختلف التفاصيل المبثوثة في فضاء النص على النحو الذي يدفع باستمرار على إعادة النظر في هذه الفرضيات في أفق بناء دلالة متماسكة مبرهن عليها للنص)، **والكفاية التداولية** (معرفة التلفظ المزدوج La double énonciation كخصيصة للنص الأدبي، وضع النص في إطار السياق التلفظي الخاص الذي يتحدد من خلال الآثار التلفظية المنتشرة داخل الفضاء النصي...).

ج-ضرورة **اندراج القراءة ضمن مشروع** (يتناول المؤلفون فكرة المشروع لاحقا باعتبارها أحد المبادئ الكبرى للقراءة المنهجية).

د-تخص السلاسل الثلاث الأولى من المعارف المتلقي ومسؤولياته في بناء المعنى باعتباره العنصر الذي بدونه لن يكون للنص أي معنى، فيما يخص التفكير في إنتاج النص إشكاليات الكتابة (Descotes ,p :54-56) باعتبارها فعلا مركبا لا منتهيا (ظل بلزاك Balzac يصحح طبعات كتبه حتى موته).

يستقي هذا التصور، بلاشك، أسسه مما يعرف بالنقد التكويني Critique génitique الذي يعد لانسون G.Lanson مؤسسه الفعلي ومن أعلامه كوستاف رودلر G.Rudler، وبيار أوديا P. Audiat وجان بلمان نويل Jean-Belmin-Noël (J..Y Tadié p:175) الذي صاغ مصطلح " ما قبل النص" (L'avant texte) في كتابه " النص وما قبل النص " (J.Bellemin-Noël.1972) وهو مدخل نظري لمسودات (Brouillons) الكاتب والشاعر الفرنسي الليتواني الأصل ميلوز Milosz (1877-1939) وهذا النوع من النقد ذي المنظور التحليل النفسي يؤكد لا نهاية المخطوطات وكونها وسيلة للكشف عن " مقاصد الكاتب". ويمكن الإشارة، في هذا السياق، إلى أن المكاسب البيداغوجية والأدبية لهذا التقصي الفني في تكوين

النص، تصطدم بإكراهات المقام الصفي، خصوصا في بيئة ثقافية لاتولي اهتماما يذكر بـ "ما قبل النص".

ما علاقة كل هذا بالقراءة المنهجية؟

إن القراءة المنهجية لا تقصي النصوص القبلية لأن بمقدورها أن تلقي الضوء على استراتيجيات الكتابة. وفي هذا السياق يقول جان فيريبه J.Verrier: "النص الشعري، في الغالب، هو أيضا، بروز متوالية من مختلف النصوص القبلية أو ما قبل النصوص Avant-textes " ... وليس العمل الكـامل (النهائي) هو فقط المتغير الأخير المنشور بل هو مجموع المتغيرات التي تساعدنا، لحسن الحظ، على تمديد الحركة عبر معان متباينة من خلال اكتشاف جانب من دينامية الكتابة، مما أوصل الأثر الأدبي إلى حيث يبدو وكأنه ألقي به على الصفحة المطبوعة". (verrier,1990, p 27-28)

فالنص النهائي ليس هو النص الأكمل لأن عملية الإبداع لا تنتهي. ويمكن لكل قراءة للنصوص (خصوصا النصوص المنطوية على قدر من الكثافة والإيحاء) أن تستعين بالمخطوطات أو المسودات أو الطبعات المتعاقبة والتي قد تخضع للتنقيح والتصحيح (B. Meyer 87-88 pp:9-24). يمكن أن نضرب مثلا على ذلك من الشعر العربي المعاصر، بما فعله أدونيس بقصيدة " هذا هو أسمي " التي خضعت لبعض التعديلات في طبعة 1988 الصادرة عن دار الآداب، مقارنة مع طبعة 71 (دار العودة)، إلا انه، في الغالب، يظل موضوع ما قبل النص أو مسودات الشاعر، الكاتب من القضايا المغيبة في الثقافة العربية لأسباب تحتاج إلى البحث والاستقصاء.

2-المبدأ الثاني: المشروع القرائي:

نظرا لإكراهات الممارسة الصفية، تفترض القراءة داخل سياق بيداغوجي مشروعا محددا وذا أهداف معينة، خلاف القراءة في وضعيات عادية (لا يفيد هذا أن القراءة خارج السياق البيداغوجي لا يوجهها أي مشروع). وتومئ التوجيهات الرسمية الخاصة بالسنة الأولى ثانوي الفرنسية إلى المشروع بقولها:

> إن القراءة المنهجية (...) هي تعليم-تعلم (تحمل كلمة apprentissage الفرنسية معنيين: معنى لازم، ومعنى متعد: التعلم والتعليم) خطة، وهذا التعلم يندرج، ضرورة، في الزمن، وتحتاج الممارسة إلى الوقت، وتفرض عملا طويلا وشاقا. (Descotes, 1995, p21)

وتعد القراءة من هذا المنظور "نشاطا مركزيا لوحدات التعلم المندرجة في إطار مشروع بيداغوجي". ذلك لأن النص المنتقى في إطار القراءة المنهجية لا ينتقى لذاته بل "بالنظر إلى فائدته الديداكتيكية، أي بالنظر إلى المعارف الخاصة التي يتيح بناءها. وتدبير القراءة المنهجية البيداغوجي يوجهه هذا المشروع: أي هو الذي يحكم اختيار العناصر التي يصرف الأستاذ اهتمام التلاميذ إليها، وكذا الأسئلة التي سيطرحها عليهم والتراكيب التي سيصلون إليها. (نفسه، ص 22). ومبدأ المشروع لم يرد صريحا في الوثائق الرسمية لكن البحوث حول القراءة فرضته، لأنه لا يمكن لقراءة حقيقية أن توجد إلا داخل مشروع.

ولعل فكرة المشروع هي من أهم العناصر التي تمنح القراءة المنهجية " منهجيتها" Méthodicité نظرا لأنها تتدخل في المستويات التالية:

2-1-اختيار المادة المدرسة:

ويتعلق الأمر هنا باختيار النصوص القرائية، سواء منفردة أو داخل مجموعات أو مختارات groupements. ولا تختار النصوص لذاتها كما سبق تأكيد ذلك في موضع آخر بل لاعتبارات متعددة (بيداغوجية أساسا، ولكن أيضا جمالية، ثقافية، تربوية، اجتماعية، معرفية...) والاختيار نفسه لا يشتغل في الفراغ بل في إطار تفاعل مع مختلف العناصر المشكلة لوضعية القراءة والتعلم والأطراف المشاركة في هذه العملية.

وعلى مستوى اختيار النصوص تبرز مجموعة من الأسئلة المعقدة التي تمنح الاختيار بعدا إشكاليا. فالاختيار هو ترجمة لتصور ما ورؤية للعالم. كما " ان كل اختيار يفترض معيارا" (Escarpit 77.p :10)، كما يفترض " حكم قيمة ". لقد دأبت الاتجاهات المنطوية على نزعة وضعانية، على استبعاد كل ما له صلة بحكم القيمة بدعوى علمية مزعومة تتخطى كل انطباعية فردية مأخوذة بأحاسيسها وانفعالاتها. وهذا ما يؤكده إسكاربيت Escarpit في قوله متحدثا عن النقد الوضعاني: " ليس كل شيء(...) أدبا بالنسبة للناقد الأدبي، وهذا ما يفسر، دون شك، إخفاق النقد الوضعاني الذي، برفضه كل حكم قيمة، باعتباره مشوبا بالميتافيزيقا، يجد نفسه مجردا من كل الوسائل التي تساعده على حصر موضوعه" (نفسه ص 11). فالتخلص من كل حكم قيمة أمر متعذر في الواقع إذ كما يقول روبول:" لا يمكن ان نتخلى عن حكم القيمة... فالواقع يقدم لنا نفسه، باستمرار، كقيمة". (Reboul,1992, p: 3)

لكن هل كل شيء، حينما يتعلق الأمر باختيار المادة المدرسة، النصوص موضوع القراءة والتحليل، يخضع لاختيار مدبر، ومفكر فيه، أم أن الاختيار أحيانا يأخذ شكل خضوع لإكراهات معلنة أو مضمرة، واعية أو لاواعية؟

وفيما تعول القراءة المنهجية على مسؤولية المدرس في اختيار النصوص القرائية، بناء على مجموعة من المقاييس les paramétres التي تخولها له معايشته للوضعيات التعليمية التعلمية وخبراته البيداغوجية والمعرفية والحياتية ... فإن المؤسسة تنوء بسلطتها وتفرض اختيارات بيداغوجية وأدبية بناء على اعتبارات مختلفة لا تراعى فيها، غالبا، شروط العمل البيداغوجي ومستوى التلاميذ واختلافاتهم النوعية، ووجهات نظرهم، ووجهات نظر المدرسين ومستوى كفاياتهم الفكرية والعملية. إن الأهداف من تدريس محتويات، نصوص، معارف بعينها تختلف عبر مسار التاريخ البيداغوجي والمسار التعليمي التعلمي. وقد أشار لوكران L.Legrand إلى اختلاف الهدف من تدريس الشعر في الابتدائي عنه في الثانوي حيث يتخذ في المستوى الأول ذريعة " لتعلم الأخلاق والتكوين المدني"، فيما يعد، في الثانوي، عنصرا من عناصر التكوين الأدبي. ويطرح الباحث عددا من الأسئلة التي تتصل باختيار المتون المعرفية ولغة التدريس ومكانة الأنواع الخطابية المختلفة ومن هذه الاسئلة، ما هي المكانة التي نعطيها للادب القديم والحديث؟ المكانة التي نمنحها لاشتغال اللسان؟ ما اللغة التي نمنحها الامتياز، أهي لغة الكتاب الجيدين أم لغة التواصل الجماهيري: الجرائد، المجلات، المجلات المتخصصة؟ ما المكانة التي تمنح داخل المدرسة لدراسة واستعمال الوسائط السمعية البصرية؟ فالوقت الذي يقضيه التلاميذ امام التليفزيون أطول من الوقت الذي يصرفونه في المدرسة. (Legrand,1986, pp: 83-88)

إن مسألة الاختيار بكل ما تتضمنه من بعد إشكالي، مبعثه تداخل المعرفي والنفسي والإيديولوجي ...، تلعب دورا مركزيا في الممارستين البيداغوجية والديداكتيكية حيث يترتب عن سوء الاختيار، وعدم مراعاة ميول التلميذ، ومراكز اهتمامه، ومطامحه، ووجهات نظر المدرس، وعدم الوعي باشتغال مختلف المتعاليات، قتل أهداف التربية. " فالروح الوطنية تتغذى بنصوص ممجدة ليس لها في الغالب أي تاثير على الشباب" كما ان لزوجة الظواهر التربوية تخلق تصاعديا هوة متعاظمة بين اهتمامات الشباب وعائلاتهم وبين المحتويات الأدبية التي تروجها المدرسة". وهذه الهوة" تزداد اتساعا بفعل اجتياح تقنيات قادمة من اللسانيات وخصوصا

من اللسانيات النصية... (نفسه، ص 88) ويسم هذا الاجتياح الفعل البيداغوجي بالتقنوية Technicisme.

يرتبط اختيار النصوص بالمشروع البيداغوجي الذي " يصاغ إجمالا، ثم تحدد صيغه التنفيذية، بتعليل الاختيارات" (Couprie et Guillo, 91, p:115)، والذي يأخذ شكل خطة مدبرة ومحددة انسجاما مع طبيعة النص وصنفه، لأن "الإشكالية النصية هي التي تخلق الخطة الديداكتيكية وتتحكم في تنميتها"، (نفسه ص 7). وفي هذا السياق ينبغي أن تخضع " المختارات" أو المجموعات النصية" (Groupements de textes) لبعض القواعد:

- انتماء النصوص إلى لسان واحد.

- حضور انسجام تيماتي أو إشكالي، أو تيماتي وإشكالي. فالمجاميع لا يمكن أن تكون مجرد جمع (Collection) أو تجميع (Rassemblement) (Ibid.p: 40) للنصوص.

2-2 الخطة القرائية أو سيناريو القراءة:

وعلى صعيد آخر، يتم تفريع المشروع إلى أهداف نوعية، انطلاقا من المعارف والمعارف العملية/ المهارات التي نريد أن نكسبها للتلاميذ، أو بمعنى أصح نريد من التلاميذ أن يكتسبوها، بوضعهم داخل " وضعية نشاط ذهني" حيث ينبغي عليهم، من أجل أداء المهمة المنوطة بهم، أن يشغلوا معارف ومهارات (P. Meirieu, p:111). يفترض هذا تصور "خطط" للقراءة، "استراتيجيات" لبناء الدرس القرائي، أو بتعبير إيكو " سناريوهات قرائية" وبتعبير ماري لور بوليتي " M.L.Poletti " إخراج النص" (Poletti ,1988p:110)، والذي تقسمه الباحثة إلى " فصول " ومشاهد (بلغة المسرح طبعا). أليس الفصل مسرحا والمدرس مخرجا والتلاميذ ممثلين لأنهم يجسدون الفعل القرائي، ولا يكتفون بدور الفرجة كما في الدرس القرائي التقليدي؟!

وحسب الباحثة يخضع هذا الإخراج، باعتباره لعبة، إلى مجموعة من القواعد تحصرها في:

1-ينبغي أن يلتصق الإخراج بالنص (...) فالاول يجد في الثاني منبعه وتبريره أو بمعنى أصح في قراءة خاصة له أو في خطاب (مصوغ) حوله...

2-يجب أن يخلق الإخراج وضعية يكون فيها القارئ-التلميذ هو الذي يطرح الأسئلة أو يسائل النص. فلا نطالبه بأن " يوضح أن ..." حتى لا يكون خطاب الأستاذ حجابا بين النص والقارئ، ويتحول – عوض النص-إلى مكان " لتفريخ" المعنى.

3-يجب أن يساعد الإخراج على الإقراء بل خصوصا على إعادة الإقراء Faire relire بعفوية لأن تأدية المهمة المقترحة تتطلب ذلك.

4-على الإخراج أن يسهل بناء أدوات للتحليل. وليس من الضروري نعتها بمصطلحات تقنية، وتشغيل عمليات أساسية في قراءة النصوص: التقاط، تعرف، ترتيب، عقد علائق، استنباط، ...إلخ.

وتجدر الإشارة إلى أن الإخراج يحترس من النزعات المهيبة والنظريات التي تمعن في تضخيم التعاليق: فالقراء لن يكونوا جميعا أساتذة أدب.

5-ينبغي على الإخراج أن يراعي وسائل تعبير القراء الحقيقية، (هؤلاء القراء القادرون طبعا على قراءة نصوص ليسوا قادرين على إنتاجها).

6-على الإخراج أن يسمح بتقويم القراءة، ليس عن طريق الاختبار وحده، ودون الارتهان بخطية الدلالة الأحادية.

7-يتطلب الإخراج من المخرج أن يتذكر تكوين Genèse خطته الخاص. فبعد قراءته للنص ينظم من جديد ملاحظاته، وردود أفعاله، ويعيد وضعها ضمن شبكة منطقية. ولكي يدخل القارئ التلميذ على النص ينبغي نسيان هذا المنطق الذي لم يصبح جليا إلا " من بعد". فالمسار المرسوم لا يذهب من البسيط إلى المركب، أو من العنصر المعزول إلى البنية الأعلى تراتبيا: فالاستراتيجية ترسم مسارا يتنبأ بذهابات وإيابات، مسالك عبور، شطوط للتيه الفردي، خطط طائفة، وليس وثبات خطية، وذلك من أجل " الإحاطة بالنص" (Poletti,1988, p114).

هذا الاستشهاد يتيح إضاءة بعض العتمات المتعلقة بتصور الدرس القرائي والتخطيط له ووضع سيناريوهاته واستراتيجياته، ولأنه يلفت النظر إلى قواعد اللعبة الإقرائية، وشروط اشتغالها والاحتياطات الواجب اتخاذها لتيسير التعلم وتحقيق رهانات القراءة كمسار لبناء معرفة وخبرة عملية، وتشغيل كفايات قبلية وتنمية كفايات في طور التشكيل، واكتساب كفايات بعدية (محتملة).

3-2. الخطة القرائية وأسئلة النص:

" ما هي الاستراتيجية الأنسب؟ يبرز هذا السؤال كلما كان هناك نص جديد. فأمام أسئلة البيداغوجي وأسئلة الديداكتيكي Didacticien تقوم أسئلة النص حيث " إنه انطلاقا من وسم المؤشرات النصية تتم بلورة الإخراج الملائم" (نفسه ص 110). إن الإستراتيجية التعليمية/ التعلمية تخضع-من ضمن ما تخضع له-لمقتضيات المادة أو التخصص وإكراهات الدرس أو

التسلسل التعليمي التعلمي. وفي هذا الصدد تقول ماري بارت B.M.Barth بان " التفكير والاستدلال يرتبطان دائما بمعارف نوعية. فتحليل النص يتطلب معرفة العناصر التي نركز عليها اهتمامنا (...) فالمعرفة التخصصية (معرفة المادة) مرتبطة بطريقة معرفتها، بالأسئلة التي نود طرحها بخصوص موضوعها (المعرفة التخصصية)، وبصيغ التحليل التي نستعملها للتفكير فيها"(B.M.Barth,96,p:54). وتلعب المواضعات الأجناسية، والطبائع التصنيفية للنصوص، والبنى التيماتية...إلخ دورا بارزا في توجيه المشروع القرائي وبلورة الخطة وصياغة الأهداف والأسئلة القرائية الإقرائية.

4-2. الخطة القرائية والوضعية البيداغوجية:

تستدعي القراءة المنهجية تدبيرا عقلانيا للوضعية البيداغوجية التي سِمتُها التفاعل بين مختلف المتغيرات من جهة، وبين هذه المتغيرات والمتغيرات الخارج-مدرسية من جهة ثانية، فالمدرس مطالب " بتكييف طبيعة الأنشطة المقترحة، وصعوباتها والدرجة المطلوبة بالنظر إلى ثلاثة معطيات: مستوى التلاميذ، الأهداف التي يتوخى تحقيقها " داخل مشروع بيداغوجي، وخصوصيات المقام القرائي حيث يضع تلامذته" (Descotes,1995, p:22).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن القراءة المنهجية ليست مسطرة قارة ولا شبكة ثابتة، فهي ترفض ذلك بشدة، وتقدم نفسها-على الأقل من خلال الكتابات النظرية، والاقتراحات القرائية العملية في إطار ديداكتيكا القراءة -باعتبارها ممارسة مرنة تتلون، بتلون النصوص وتلون الوضعيات البيداغوجية. وهي من هذا المنظور " وبالمعنى العام خطة عامة تنطلق من تصور قرائي يعتقد بضرورة اقتراح طرائق/مناهج، وتقنيات تحليل النصوص وإنتاج المعنى" (المرجع السابق).

وإذا كانت القراءة المنهجية تحافظ على خصائصها الأساسية في مختلف الوضعيات والمقامات البيداغوجية، باعتبار التحويلات التي تريد إحداثها في ديداكتيكا اللغة والأدب، ولإقراء وقراءة النصوص على اختلاف أجناسها وأصنافها وإشكالياتها، فهي تتباين بتباين الوضعيات البيداغوجية (في إطار التعليق المكتوب في القسم، أو في الامتحان، أو في إطار قراءة نص ما ضمن تسلسل أو وحدة ديداكتيكية، أو في إطار درس المؤلفات أو الاعمال الكاملة (روايات، مجاميع قصصية، دواوين...). والوضعيات القرائية هي " إطار مدرسي تواضعي تكون فيه القراءات المنهجية وبواسطة مشروع محدد داخل السياق، في خدمة اكتساب معارف وتعلم كفايات" (نفسه، ص123).

وتَحُثُّ بعض الأدبيات الخاصة بديداكتيك القراءة المنهجية على وضع التلاميذ داخل وضعية قرائية، انطلاقا من مشروع بيداغوجي محدد في أهداف خاصة وأنشطة واضحة، وتقديم هذه الوضعية في صورة مشكلات تتطلب من التلميذ تعبئة كفاياته المختلفة وتجاوز تمثلاته تدريجيا، والتعاون مع المجموعة على بناء معنى ما للنص، من أجل حلها. وهذه الوضعيات المشكلات هي " وضعيات تعلمية متصورة على نحو يجعل التلاميذ غير قادرين على حل المشاكل المطروحة فقط بواسطة تكرار وتطبيق المعارف والكفايات القبلية، ويجعل هذه المشكلات تتطلب صياغة فرضيات جديدة" (Cornu et Vernioux 1992.p:25). وهذا التصور يقترب مما كان يراه ديوي J.Dewey: " كل درس يجب أن يكون جوابا عن سؤال يطرحه التلميذ، سواء تعلق الأمر بدرس القراءة أو بدرس آخر". إن تعلم القراءة لا يختلف عن تعلم التعليل والتفكير. فالقراءة لا تشتغل بدون تفكير. إننا بتعلم القراءة (وبممارستها) نتعلم المقارنة والتحويل، والاستباق، والاستقراء والاستنباط والحجاج... لأن الأمر، أخيرا، سواء في القراءة أو في تعلمات أخرى، يتعلق بتلمسات، بفرضيات، باختبارات، بتعالقات، بتعميمات، بنقل، وباختصار فهو يتعلق ببلوغ حقائق مؤقتة.

ويبين ديكوط أهمية المشروع البيداغوجي في درس القراءة المنهجية بما هو وسيلة لتعبئة الوضعية القرائية عن طريق إدخال الأهداف المحددة لطبيعة ومحتوى التعلم... وفي هذا الصدد يشير الباحث إلى أنه من الخطأ (في إطار درس المؤلفات الكاملة) اعتبار " القيام بقراءة مؤلف كامل" هدفا مرتبطا بمتتالية. وبالمقابل يمثل " جعل التلاميذ قادرين على تحليل بنية روائية (أو دراسة بناء شخص Construction d'un personnage، أو إنجاز قراءة رمزية ...) هدفا حقيقيا (Descotes,1995.p:86). ولإيضاح ذلك قدم نموذجين للقراءة المنهجية، أولهما تم في غياب أي مشروع قرائي، والثاني داخل مشروع ذي أهداف محددة لمقتطف روائي هو النص الافتتاحي المعنون بـ " قلب بسيط " المأخوذ من " ثلاث خرافات " لكوستاف فلوبير G.Flaubret. ويخلص الباحث بعد الانتهاء من القراءة الأولى إلى النتائج التالية التي تترجم سلبيات القراءة دون مشروع:

* تجميع الوسائل في اتجاهات متباينة.

* جعل التأويل صعبا.

* تشغيل معارف كثيرة، وبطريقة متزامنة، مع اتسام بعض هذه المعارف بدرجة عالية من التعقيد، وبكونها جد موسومة ثقافيا.

* لا تناسب تلاميذ الاعدادي والثانوي بل قراء خبراء، شأنها في ذلك شان شرح النصوص المعتمد في الجامعة.

* لا تيسر تعلم المهارات الأساسية بسبب تعقد السيرورة السيميوطيقية.

* تحول النص إلى متاهة في نظر التلميذ... (نفسه ص77-84).

وعقب القراءة الثانية الموجهة بمشروع منطلق من وضعية قرائية اختارها المؤلف من بين الوضعيات المحددة مؤسسيا وهي وضعية مجموعة نصوص (مختارات) Groupement de texte ومترجم في أهداف وأنشطة محددة، يستخلص الكاتب بأن أهمية المشروع في المقام البيداغوجي تكمن في " مساعدته على تحديد موضوعات Objets محددة ترتبط باكتسابات قابلة للملاحظة. ويوضح الرسم التالي الفرق بين قراءة موجهة بمشروع وأخرى لا يوجهها أي مشروع (نفسه، ص94-95).

قراءة بدون مشروع محدد

مجموعة نظرية
من المعارف
التي يستدعيها النص

قراءة مع مشروع محدد

معرفة نوعية تستدعيها
قـراءة النــص
داخـل المشـروع

بقي أن نشير إلى أن المشروع يفرض تدبير الغلاف الزمني المخصص لإنجاز القراءة، ضمن وضعية قرائية معينة (من الوضعيات المحددة رسميا أو الوضعيات المحتملة المتروكة لاجتهاد المدرس)، ومن خلال مراعاة مجموعة من الضوابط (مستوى التلاميذ، حجم المتوالية البيداغوجية، مستوى المهمات المطلوبة من مجموعة القراء المتعلمين...)

ويلخص ديكوط هذه العوامل في:

- " طبيعة النص والإمكانات التي يتيحها لاحقا (ومن هنا أهمية اختيار النص من قبل الأستاذ)،

- الضوابط الزمنية:

* المدة: ما هي المدة التي ينبغي على المتوالية أو يمكن لها أن تستغرقها؟

* التاريخ: في أي لحظة من السنة ومن التسلسل السنوي –خاصة-تندرج؟

- ردود أفعال التلاميذ وما ينجم عنها من أسئلة.

- حاجات التلاميذ مثلما شخصها الأستاذ.

* انطلاقا من معرفة مكتسباتهم.

* من منظور الاكتسابات الضرورية للمستقبل.

- الإشارات التي تمنحها التوجيهات الرسمية والتي تتصور امتلاك التلاميذ لعدد من المعارف والمهارات في كل مستوى دراسي"(نفسه، ص88-89).

3-المبدا الثالث: اختيار معارف محددة بوضوح ومعالجتها:

يطرح في هذا النطاق سؤالان مركزيان هما:

1- " ماهي المعارف التي بواسطتها ينجز فعل القراءة؟ " (نفسه، ص96) (مسألة التكوين المعرفي): تستدعي القراءة المنهجية كفايات معرفية، لغوية، منهجية... ليس فقط لدى المتعلم بل كذلك-وبشكل أساسي-لدى المدرس.

وتوجد الكفاية المعرفية على رأس الكفايات الواجب توفرها لدى أستاذ القراءة المنهجية للنصوص، لكن المعرفة تتميز باتساع حقولها وتتعدد مصادرها فهي أشبه ما تكون بالمتاهة الذي لا أول له ولا آخر. وهي متاهة متجددة. فحقل المعرفة إذن حقل سماته تعدد الاختصاصات Pluridiciplinairité، وتداخل الاختصاصات Interdiciplinarité، والدينامية (أي هو دائم الحركة حيث النظريات تتجدد وتعرف جدلا لا يتوقف، إعادة نظرمتجددة، نقاشا ابستيمولوجيا دائما...).

على المدرس وهو يهيء وضعية تعلمية أن يدخل في حسابه ثلاثة مناطق logiques: منطق المحتويات، منطق التلاميذ ومنطقه البيداغوجي الخاص" (Develay, 1994.p:15). فالبنسبة للمنطق الأول، وفي حقل تخصص متميز هو تخصص تدريس النصوص(النص الأدبي بوجه خاص) وتحديدا إقراؤها منهجيا تفرض بعض العلوم والنظريات منطقها الخاص، في التعامل مع الظاهرة الأدبية باعتبارها ملتقى علوم ونظريات متباينة:الأدب، اللسانيات، علم الجمال، علم السرديات، علم المعنى، علم النفس والاجتماع...) لكن منطق القراءة وطبيعة اشتغالها تفرض بأن تحظى بعض المعارف بوضع ذي امتياز خاص، وعلى رأس هذه المعارف تلك المتعلقة بنظرية النص لأن" التصور العائم والفضفاض لمفهوم النص لا يمكن إلا أن يطرح

مشكلا عمليا وديداكتيكيا خاصة حين يتعلق الأمر بقراءة ودراسة النصوص الأدبية" (Descotes,1995, p:97).

فخصائص النص الصرفية-التركيبية، والتيماتية والدلالية، والبلاغية والتداولية تجعل منه واقعة خاصة، أي أنه " يشبه ملفوظا مزيفا/مستعارا Pseudo-enoncé لا يتواصل (يبلغ معلومة ما) إلا عن طريق خلخلة إجبارية التبادل اللغوي" (Maingueneau, 1986.p: 10).

وهذا التصور للنص الأدبي يُرَجّحُ اختيار معرفة ومنهجية خاصة (تلائم طبيعة ومقاصد القراءة المنهجية) واختيار الأدوات اللسانية الملائمة للقراءة ولطبيعة النصوص (أجناسيا، بنائيا، تلفظيا...) وذلك على مستويين: صوري (بلاغة النصوص الأدبية)، وتداولي مرتبط بما يسميه Langlade أسلوبية التلقي (تقدير الآثار الناتجة عن إخراج تلفظي ما، أو تأويل خصوصيات عمل أدبي، انطلاقا من اختيارات صورية وتحققات أسلوبية، ومن ثم خصوصيات استيطيقا أو تيار فني مـــا، مثلا) (Descotes,1995, p: 98).

وهذا الاختيار يستدعي المعالجة الديداكتيكية أو ما يسمى بالنقل الديداكتيكي أي نقل المعارف من المستوى العارف إلى المستوى المُدَرَّس عن طريق التخصيص ونزع الطابع العام désyncrétisation للمعرفة وكذا تجريدها من البعد الشخصيdépersonnalisation (Develay,1994,p:20). ففي درس القراءة المنهجية، مثلا، يجدر بالمدرس ألا يحول الدرس إلى درس في النقد أو اللسانيات، ويربك المتعلمين بفيض من المفاهيم والمصطلحات التي تعج بها المؤلفات النظرية مع كل التلوينات والخصوصيات المفهومية.

مراحل القراءة المنهجية:

يمكن أن نحدد للقراءة المنهجية ثلاث مراحل أساسية وهي مرحلة ما قبل القراءة، مرحلة القراءة، مرحلة ما بعد القراءة.

1-مرحلة ما قبل القراءة: أو القراءة الاستكشافية.

وفيها يتم اللقاء الاول بين التلميذ القارئ والأثر-النص ويخضع هذا اللقاء لمؤثرات عاطفية تتراوح ما بين الفضول والاهتمام والرفض والاشمئزاز. (Descotes,1995, p: 26-27) ويتم في هذه المرحلة المرور بمحطتين:

أ- *اكتشاف النص*:

أي التعرف، من خلال الملاحظة المتفحصة، على التنظيم المادي للنص من خلال مؤشرات الأنساق (الشكل الخارجي للنص، توزيعه المكاني، طباعته، المصاحبات النصية co-textes أو النصوص الموازية (العتبات)، ومن ثم صياغة الفرضيات الأولى لنوعية النص ونمطه، انطلاقا فقط من المكونات السيميائية واللسانية القابلة للملاحظة. فللنص قبل كل شيء آخر:"مظهر مادي (طويل أو موجز، عبارة عن أبيات شعرية أو أسطر نثرية، مرفق بعنوان أو غير مرفق، نص كامل أو مقتطف من نص أطول...) ويعد هذا المظهر أول مجموعة من القرائن حول طبيعته وهدفه"(Viala & Schmit,1986,p20).

وتفترض هذه المرحلة التعرف على موضوع القراءة وإصدار فرضيات قرائية، من خلال التقاط مؤشرات وقرائن وتفاصيل جزئية توجد على هامش النص ومصاحبات نصية، ويمكن اعتماد المفاجأة كعنصر استراتيجي لتلقي النص. لذا يمكن-إذا سمح بذلك المقام البيداغوجي-أن يقدم النص، لأول مرة في الفصل، دون سابق إشعار. (يمكن تقديمه، على الأقل، في حصة تقويم القراءة: نص قصير مكثف وعلى قدر من الصعوبة، ويطلب من التلاميذ بناء

معناه). ويتواءم هذا الأمر تمام المواءمة مع المقاربة البيداغوجية المبنية على الكفايات إذ يوضع المتعلم إزاء مشاكل حقيقية تتطلب تعبئة قدراته وكفاياته المختلفة لإيجاد المدخل المناسب لإدراك دلالات النص، وبناء معنى معين له مبرهن عليه بواسطة القرائن النصية والسياقية المختلفة...

ب-القراءات الأولى وصياغة مشروع القراءة المنهجية:

ويتم فيها الانتقال من الملاحظة العامة والخارجية للنص إلى القراءة الأولى، (يمكن أن تكون صامتة أو جهرية حسب ما يلائم الاختيار البيداغوجي للمدرس)، والتي تصحح ردود الأفعال الاولى والفرضيات المصوغة، في المحطة الأولى، وذلك في أفق صياغة فرضيات جديدة (يمكن أن تثبت كتابيا حسب رغبة المدرس). وعلى الرغم من احتمال الفوضى التأويلية في هذا المستوى يمكن وضع الفرضيات في إطار ثلاثة منظورات.

1- توقعات القراءة بناء على المصاحبات النصية (اسم الشاعر/الكاتب، عنوان الكتاب (مصدر النص)، تاريخ الصدور، ومكانه...)

2- محاولة استخلاص المتن الإخباري السطحي للنص والذي يصاغ بدوره في صورة فرضيات فهم مؤقت وقابل للتعديل والمراجعة. (من خلال أسئلة بسيطة من قبيل: بم يتعلق الأمر؟ من يتكلم في النص؟ إلى من؟ عم؟ عمن؟ أين؟ متى؟ ...)

3- الاستفهامات، الصعوبات، بعض مظاهر عدم الفهم، والمقاومة الناجمة عن التفاصيل المزعجة والمضللة. (Descotes,1995.pp: 27-28). فقد تكون، أحيانا، علاقة العنوان بالنص مصدر التباس، أو يكون النص شديد الكثافة وعلى قدر من التعقيد الدلالي والمعجمي (علما بأن البعض يرى أن تذليل كل الصعوبات المعجمية قبل القراءة مسألة غير ضرورية، بل –أحيانا-ضارة ببناء المعنى). (نفسه، ص 17)، ثم إن الوحدات المعجمية لا تفهم منعزلة بل في سياقاتها النصية المختلفة، وعلى المتعلم أن ينمي قدرته على تدبر معنى الكلمات مستعينا بالسياق النصي...

يجد التلاميذ أنفسهم إذن، وخاصة حين تنزاح النصوص عن أفق انتظارهم، أمام وضعيات-مشكلات(situations-problèmes) تحتاج منهم إلى القيام بمهمات taches (Develay,1994,p: 33-36). هذه المهمات تراعي عوائق فهم النصوص وتأويلها وكذا متطلبات الوضعية الديداكتيكية وإكراهات المؤسسة (التوجيهات الرسمية والأهداف المتوخاة من تدريس نص أو مادة معرفية ما...). وتجدر الإشارة هنا إلى أن البرامج الرسمية عندنا في المغرب والمرتبطة بدرس اللغة العربية وبدرس القراءة تحديدا، تعاني اكتظاظا

معيبا (encombrement)من حيث المحتويات، والمعارف، والأهداف المراد تحقيقها، والقيم المبرمجة (هل يمكن برمجة القيم؟)، والمهارات والقدرات المراد تنميتها، مما يربك عمل المدرس الذي يجد نفسه أمام تعدد الرهانات (وتعارضها أحيانا) في مفترق طرق صعب. وهو أمر يمكن أن يفسر التباس الأهداف وتنافر المحتويات وضحالة الديداكتيكا. (انظر مثلا برامج اللغة العربية في السلك الإعدادي-الكتاب الأبيض 2002 والتي سنقف عندها في فصل لاحق من هذا الكتاب).

وتشكل هذه المهمات الدعامة الأساسية للمشروع البيداغوجي الذي يشكل " إطارا لاشتغال القراءة، (يمكن أن تكون موضوع مصالحة بين أهداف المؤسسة وردود أفعال التلاميذ، وتفاوض بينهم وبين المدرس). ويحدد له الغلاف الزمني الكافي. فمن العبث ترك المشروع البيداغوجي يتشكل بطريقة عشوائية في الوسط الطبيعي، أو يتكون تبعا للتطور التلقائي (للتميذ). فتحديد أهداف التربية يبدو مطلبا أساسا(Minder,1983,p:290) .

يفتح المجال في هذه المرحلة للمتعلمين كي يفصحوا عن ردود أفعالهم الأولى، ويصدروا فرضيات حول النص: النمط الخطابي، الصنف الأدبي، موضوع النص، المتكلم، المخاطب...إلخ، تتولى القراءة المنهجية اختبارها لاحقا قصد التحقق من سلامتها.

2-مرحلة القراءة المنهجية:

أو مرحلة التأويل والقراءة التحليلية. وإذا كانت القراءة الأولى خطية وانتقائية وذاهبة قدما في اتجاه الأمام، فإن القراءة التحليلية هي، بالضرورة، " قراءة ثانية" أو" قراءة استعادية" Rétrospective و" تأملية" تنزع نحو التعمق. ولتتولى التحليل، فهي تحتاج إلى أدوات تحليلية، ومفاهيم أي "ما يشكل ثقافة نوعية". (Descotes,1995, p: 15). وهو أمر يستدعي مكتسبات قبلية في شكل أدوات ووسائل تحليلية متنوعة يختار منها المتعلم القارئ ما يلائم الفضاء النصي الذي يريد الإبحار فيه.

فتعدد أنواع النصوص التي تشكل، في المجال البيداغوجي، موضوعا للقراءة، وتعدد أشكالها الخطابية، وأصنافها (النصوص)، وأجناسها الأدبية (حين يتعلق الأمر بالنص الأدبي)، ومدوناتها registres، ونبراتها tons علما بأنه يجدر بنا، خلافا للتوجيهات الرسمية، والتصورات المؤسسية العتيقة، توسيع معنى النص ليشمل الكتابي scriptural والتصويري pictural(الصور والملصقات الإشهارية والكاريكاتور واللوحات التشكيلية...) يضع (تعدد أنواع النصوص) المدرس أمام مسؤوليته المهنية، باعتباره "القارئ المحترف" الذي يتولى

تكوين " قارئ بالقوة" أو " قارئ متدرب" هو المتعلم: الإلمام (العام والكافي) بأهم المعارف المتعلقة بالأصناف النصية، وبالأشكال الخطابية، والأجناس الأدبية، والمسار (العام) الذي قطعه التاريخ الأدبي، بالإضافة إلى النظريات المرتبطة بالتأويل والقراءة واشتغال اللغة وتداولها، علاوة على ثقافة عامة كافية كفيلة بتسهيل ربط النصوص بسياقاتها المختلفة...

لا تستعمل في مرحلة القراءة شبكة قارة متكونة من أنشطة نمطية قابلة للتطبيق على جميع النصوص، بل ينبغي، في رحلة البحث عن المعنى (معنى النص) وبنائه، أن ينتبه المدرس، وهو يخطط استراتيجية الدرس القرائي -أساسا-إلى العناصر المساهمة في بناء الدلالة، انطلاقا من مادة النص اللغوية وخصائصه التصنيفية، الخطابية والأجناسية والطريقة التي كتب بها.

وتتولى القراءة في هذه المرحلة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماذا يقول النص؟ ماذا يقترح علينا؟: (محكيا، وصفا، أفكارا، تأملات، حججا، أخبارا، تعبيرا عن حالة شعورية أو حساسية شخصية...؟)
- كيف يقول النص مايقوله؟ وما آثار المعنى الممكنة لكيفيات القول؟

وتقف القراءة التحليلية عند المستويات التالية:

1- التنظيم الصوري: من خلال فحص اشتغال الروابط البلاغية.
2- الالتحام التركيبي الدلالي: من خلال دراسة الروابط المكانية والزمانية والروابط المنطقية.
3- التماسك التيماتي ومؤشراته: التكرارات النحوية (الضمائر، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة...) وكذا التدرج التيماتي.
4- الانسجام الدلالي: من خلال المؤشرات التالية: التكرار المعجمي، الحقل الدلالي، وسائل التمثيل (الكناية/المجاز/الاستعارة).

يتم هذا على مستوى اشتغال النص، أما على مستوى الإخراج التلفظي mise en scène énonciative للنص فتتولى القراءة المنهجية الكشف عن النظام التلفظي والاستراتيجيات الخطابية، وما يمكن أن ينجم عنهما من آثار للمعنى effets de sens تعد أساسية في تأويل النص. وهذا الإخراج التلفظي يوجد في النسيج الداخلي للنص خلاف الملفوظات الواردة في مقامات تواصلية حقيقية. وهذا ما يؤكده F.Schuerewegen بخصوص الفعل الأدبي للنص الأدبي " بما أنه لا يملك سياقا غير

السياق النصي Co-texte، وغير المتوالية النصية التي يوجد بداخلها، فهو مجبر، إذا أراد أن يمتلك قوة إنجازية، على توفير المعلومات المساعدة على إعادة بناء الوضعية التلفظية وإعادة تشكيلها"(نفسه، ص99). من شأن هذه المطالب النصية واللوازم القرائية أن توقع الدرس القرائي في متاهات لا نهائية، لكن الاستراتيجيات القرائية كفعل تخطيطي محكم هي التي توجه الفعل الصفي. ذلك لأن الديداكتيكا اختيار واع وعقلاني بين بدائل وممكنات وطرائق. وتلك أمور تخضع لمتغيرات الوضعية البيداغوجية ومستلزمات الممارسة الميدانية التي تعد ملتقى لإكراهات المؤسسة واستراتيجيات الكتابة والقراءة وخصوصيات الذوات المتعلمة/ القارئة.

3-مرحلة ما بعد القراءة، أو مرحلة إعادة القراءة:

تعد هذه المرحلة أساسية في تجسيد الفعل القرائي وتمديده حيث إن مشروع قراءة نص ما لا ينتهي بمجرد الانتهاء من إنجاز المهمات المتفق عليها، ضمنا أو صراحة، ما بين الأستاذ والتلاميذ. إن من الضروري، ونظرا لمقتضيات تعليمية، توسيع مجال القراءة بجعل النص ينفتح على السياق الخارج-نصي: (المنظور التاريخي والثقافي، المنظور الاجتماعي، المنظور النفسي...) بما يتيح إعادة القراءة la relecture بما هي ترسيخ للانهائية النص إزاء محدودية القراءات ومحدودية المناهج والخطط التحليلية.

ويمكن أن نتصور في هذه المرحلة وضعيات بيداغوجية وديداكتيكية جديدة، وموضوعات قرائية صالحة لاستثمار المكاسب التي تحققت من خلال القراءة (المرحلتين السابقتين)، ومنها:

- مقارنة النص بنصوص أخرى (سواء لنفس المؤلف، أو من نفس العصر أو في نفس التيمة، أوالنوع...).
- تفصيل الحديث عن منظور من المنظورات التي بلورها النص (جمالي سوسيولوجي، تحليل نفسي، تاريخي... (بالاستعانة بوثائق أو مخطوطات أو رسائل أو نصوص، أو شرائط سينمائية أو صوتية...)
- تطبيق الأدوات التحليلية نفسها على نصوص أخرى.
- صياغة مشاريع قرائية جديدة للنص ذاته انطلاقا من فرضيات ومداخل جديدة.

القراءة المنهجية والتعليق الأدبي المكتوب والإنشاء الأدبي:

القراءة المنهجية هي إطار عام لتدريس النص الأدبي (وغير الأدبي) في التعليم الثانوي بسلكيه وتقوم على المقاربة الكلية للنص، ليس باعتبار هذه الكلية هي مجموع شتات الملاحظات

المتعلقة بالنص، أو مجموع المراحل والمستويات التحليلية التي تمتلك كيانات متفرقة، بل هي الإدارك الكلي للنص في إطار تفاعل عناصره ومكوناته: (مكوناته البصرية، معجمه، بنيته التيماتية، خطاطته التلفظية...)، إلا أن مراعاة خصوصيات الوضعيات والمقامات البيداغوجية للقراءة تلعب دورا أساسيا في إعداد وسير القراءات المنهجية. (نفسه، ص22)

وبناء على ذلك، فالقراءات المنهجية تختلف تطبيقاتها وخططها تبعا للوضعية البيداغوجية: القراءة المنهجية لنص ما داخل الفصل الدراسي اعتمادا على أنشطة شفوية في الغالب- إذ بالإمكان أن يعمد الأستاذ داخل البرنامج القرائي لنص ما إلى أنشطة كتابية-،تختلف عن الإنشاء الأدبي، وعن الاختبار الشفوي في امتحان الباكلوريا (الفرنسية)، وعن القراءة في إطار المؤلفات الكاملة، والمجاميع النصية، وكذلك عن القراءة باعتبارها أداة ديداكتيكية وباعتبارها أداة تقويمية (نفسه، ص23-22) (يتعلق الأمر هنا بالمجال البيداغوجي الفرنسي). لكن هذه الاختلافات لا تلغي كون القراءات في السياقات المذكورة آنفا تحافظ على المبادئ الأساسية للقراءة المنهجية.

فما العلاقة، إذن، بين القراءة المنهجية وكل من الإنشاء والتعليق الأدبي؟

يعرف ديكوط M. Descotes التعليق بأنه " عرض ذو قيمة حجاجية لقراءة ممكنة للنص: أي يتعلق الأمر بالدفاع عن تأويل خاص. (نفسه، ص175)

ويشير الباحث إلى أن التعليق ينبني على العناصر المضمونية والشكلية المتوصل إليها في إطار القراءة المنهجية... على أن العلاقة بين القراءة المنهجية ذات النزوع الشفوي والتعليق الكتابي تظل قائمة، والسيرورات سواء في الأولى أو في الثاني تبقى دينامية: فالتأويل لا ينتهي إلا في آخر كلمة من التعليق... (نفس المرجع السابق)

ومعنى هذا أن القراءة المنهجية هي قراءة جماعية (داخل جماعة القسم) تقوم على الملاحظة وإصدار فرضيات ومقابلتها بين مجموعات صغرى داخل الفصل أو بين تلاميذ الفصل فرادى، وبناء المعنى من خلال سيرورة تفاوضية، تنطلق من المعنى أو فرضيات المعنى الفردية في أفق بناء معنى متفق عليه ومختبر منهجيا، بواسطة التقاط أكبر عدد من المؤشرات النصية وتحويلها إلى مؤشرات دالة. أما التعليق فهو قراءة فردية تستعين بالقراءة المنهجية الجماعية ولكنها تسطر لنفسها مسارا مختلفا، من حيث الفرضيات والتأويل وبناء المعنى،

وتوازي بتصميمها العام (مقدمة، عرض، خاتمة) الخطوات العامة للقراءة المنهجية: ما قبل القراءة، القراءة، ما بعد القراءة. (نفسه، ص: 17)

القراءة المنهجية وتعدد النصوص

ليس من اللازم تأكيد أن القراءة المنهجية لا تنحاز لجنس خطابي خاص، بل تقدم نفسها باعتبارها خطة قرائية عامة ومنفتحة على جميع أشكال النصوص/الخطابات، وأنماطها وسجلاتها registres، وكذا جميع الأجناس الأدبية. ولا تنحصر في إطار النص الأدبي بل تحتضن كل الأنواع الخطابية: (إشهار، فيلم سينمائي، كاريكاتور، خطاب سياسي...)

وبخصوص النص الأدبي، فهي تفرض معرفة النص السردي والنص الشعري، والنص الحجاجي... والخصوصيات البنائية والتداولية لكل واحد من هذه النصوص، هذه الخصوصيات التي تفرض مواضعات في الكتابة وفي التلقي، لكنها لا تكتفي بالمعرفة الأجناسية العامة بل تفرض"معرفة الاختيار بين الإمكانات المتاحة لقراءة نص يمكن أن يكون في الوقت نفسه سرديا، وشعريا، وحجاجيا" (J.Verrier,1990, p:23). (يمكن للسرد أن يكون شعريا ويمكن للشعر أن يكون سرديا. ويمكن لهما معا أن يكونا حجاجيين). ويقول جان ماري شيفر في هذا الصدد: " من وجهة نظر أجناسية لا توجد هوية نصية إلا في علاقة بمستوى/مستويات الخطاب المستثمر/المستثمرة بواسطة اسم الجنس. فمحل العلاقة الظاهرية البسيطة بين نص وجنسه تحل علاقات معقدة وغير صافية بين مختلف مظاهر الفعل التواصلي والتحققات النصية" (J.Marie Schaeffer 89.P: 129).

نموذج النص الشعري

حين يتعلق الأمر بالنص الشعري لا تدعو القراءة المنهجية إلى استنفاد كل ما يقوله، أو ما يريد أن يقوله النص، لانه ليس من الضروري، كما يقول ميشال باتيون M.Patillon استنزاف كل الملاحظات الممكنة: ففي الشعر يوجد عمل لا ينتهي، وسر وصف جيد يكمن في

إيجاد زاوية انطلاق يمكن، انطلاقا منها، أن تنكشف بشكل كاف شبكة الوظيفة الشعرية" (M.Patillon, 1977, p :7).

لا يمكن من هذا المنطلق أن نقول كل شيء عن القصيدة، ودفعة واحدة، فالأمر يتعلق بالمشروع القرائي المشروط بالوضعية البيداغوجية والأهداف المراد بلوغها، و"صنف الخطاب الذي نريد بناءه: هل هو خطاب لساني (وفيه يتم تحليل الحقول المعجمية أو التطريز...)، أو هو خطاب تحليل نفسي (يرتبط بالسردي والشعري ويشتغل على الدال)، أو أخيرا، هو خطاب سوسيولوجي يفترض تصور مجموعات أوسع". (Verrier,1990, p:23.J)

ويمكن أن نضيف إلى ما اقترحه فيرييه خطابات أخرى كالخطاب النقدي (دراسة الإبدالات والتحولات الفنية والأسلوبية والجمالية، مثلا)، والخطاب التاريخي (التقاط المؤشرات التاريخية وتأويلها).

في القراءة المنهجية للشعر ينصرف الاهتمام إلى التقاط القرائن والمؤشرات النصية المختلفة وتحويلها إلى عناصر دالة ومتفاعلة في ما بينها، الأمر الذي يسمح بتأويل النص وبناء دلالة ما له (من بين دلالات أخرى ممكنة)، وينبغي أن يحصل ذلك مع مراعاة قوانين اشتغال الوظيفة الشعرية. ويختلف تلقي النصوص الشعرية عن النصوص السردية في كون " معنى الثانية ينبني، أساسا، كما يؤكد ذلك ياكبسونJakbson، على المحور التركيبي (محور التأليف) أي على مستوى خطية القراءة، فيما يبدو النص الشعري، بسبب ترجيحه للمحور الاستبدالي (محور الاختيار) بالإمكان إدراكه سريعا في كليته" (نفسه ص27). على القراءة المنهجية أن تتلمس مكونات الواقعة الشعرية وهي:

أ- ***اشتغال الكلمات***: ويتعلق بالإيحاء الذي يحول الكلمة في سياق ما إلى دال لمدلول آخر مع المحافظة على المدلول الأول. وهو الأمر الذي يؤدي إلى تعدد المعنى بتعدد التشاكلات Isotopies وتنوعها، بحيث تصبح القراءة عاجزة عن استنزاف الدلالات الثاوية في تضاعيف النص، وكل شيء يتوقف على فاعلية القارئ وتعاونه مع دوال النص لاستخلاص الحقول التي تندرج فيها (Schmitt et Viala, 1986, pp:125-133). ويتعلق الأمر كذلك-في هذا المجال-بالصور الشعرية التي لا تقوم بتزيين المعنى كما تتصور البلاغة المعيارية بل هي المعنى ذاته، في تعدده وانشطاره وتشظيه، وهي وسيلة لتحرير المعنى، بوثقة ينصهر فيها الدلالي والنفسي والاجتماعي والأسطوري.

ب- ***اشتغال الأصوات***: ويتعلق بالاتساق الموسيقى للعبارة أو البيت، وهو اتساق يخاطب السمع ومن خلاله الإحساس حيث يشي بالانسجام ويمكن أن يحفز الانفعال الموسيقي للمتلقي. ولا يقف اشتغال الصوت عند المستوى الهارموني بل يتعداه إلى الإيحاء بالمعنى، (تكف العلاقة بين الدال والمدلول عن كونها علاقة اعتباطية وتصير علاقة ضرورية). وهذا ما يلخصه قول باتييون M.Patillon: " إن الدليل الشعري بدل القيام بالمعنى، فهو "يمظهره " (يمنحه شكلا)".

ج- ***اشتغال الإيقاع***: وتجد القراءة المنهجية في هذا المجال معينا لا ينضب من الوسائل التحليلية:

الإيقاع الذي يحققه البحر الشعري، والإيقاع الداخلي (التوازيات والموازنات الإيقاعية)، وأنواع القوافي (داخلية وخارجية)، ونظام المقاطع... ولا يتوقف الإيقاع عند التعبيرية الانفعالية والجمالية للقصيدة بل يلعب دورا هاما في تحفيز الدلالات والمعاني. ويعضده الإخراج المكاني والتشاكلات الخطية Graphiques واقتصاد المحو والبياض وعلامات الترقيم ...إلخ

القراءة وتداخل التخصصات/المواد الدراسية:

سبقت الإشارة إلى أن القراءة لا تنحصر في تخصص دراسي محدد بل تخترق كل التخصصات الدراسية انطلاقا من كون اللغة هي الوسيلة التي تروج مختلف المعارف التي تُتَداول في المحيط المدرسي. فقبل أن يتولى المتعلم إنجاز نشاط ديداكتيكي معين هو مطالب بقراءة المطلوب من النشاط أو السؤال وإعادة قراءته (خصوصا إذا كان ينطوي على صعوبات خاصة) بهدف فهمه ومعالجته بعد ذلك. هذا الأمر يرتبط ارتباطا ظاهرا بمفهوم الكفاية الذي يرتبط بدوره بفكرة حل المشكلات. فالكفاية هي في معناها العام قدرة الفرد (المتعلم هنا) على أن ينتقي من مخزونه المعرفي والمهاري المعارف، والمهارات الملائمة والضرورية لحل مشكلة معقدة أو عدد من المشاكل التي ينبغي أن تتميز بكونها مشاكل غير مهيكلة، وغير مرتبطة بتخصص معين واحد. إن الكفايات تنزع، في الجوهر، إلى أن تكون أفقية أو ممتدة transversales. وبخصوص القراءة ينبغي أن تهدف المدرسة إلى تنمية كفايات متعددة منها:

- كفاية بناء المعنى انطلاقا من معطيات مختلفة (إعادة الصياغة، التأويل، التلخيص، الاستنتاج...)
- تطبيق عدد من السيرورات الفكرية: (التحليل، التركيب، التقويم والنقد...)

- استعمال استراتيجيات ملائمة من أجل البحث عن المعلومة من مصادر مختلفة، وتلقي الأفكار والمعلومات من مختلف المصادر المتاحة والصيغ الممكنة وفهمها (نصوص مكتوبة، شفوية، صور، بيانات، خطاطات...)
- فك سنن مختلف الخطابات اللغوية وغير اللغوية، والتعبير عنها بصورة ملائمة...

وإذا وسعنا مفهوم القراءة ليتعدى قراءة النصوص المكتوبة إلى قراءة الصور (ملصقات، أفلام، شرائط مصورة...) والبيانات(رسوم بيانية، مبيانات...) والخرائط (الجغرافيا والتاريخ) والرسوم (لوحات تشكيلية، رسوم إيضاحية...) والخطاطات(في التخصصات العلمية...)، أمكننا أن نعد القراءة موجودة في كل التخصصات الدراسية، بل توجد كذلك في المجال الخارج مدرسي، بل و تستدعيها الحياة الفردية والجماعية باعتبارها إبحارا في مصادر مختلفة للثقافة والمعرفة يتوخى بناءالمعنى (الواحد أو المتعدد) الذي تنطوي عليه النصوص باعتبارها فعلا تواصليا مؤجلا، علينا كي نتواصل معها أن نحاول تشكيل المقام التواصلي الذي أنتجت فيه انطلاقا، فقط، من المادة اللغوية التي كتبت بها والمصاحبات النصية التي ترافقها.

إن المتعلم محكوم عليه، داخل السياق البيداغوجي، أن يجد نفسه باستمرار إزاء نصوص عليه قراءتها، ابتداء بنص مسالة في الرياضيات، أو تعليمات نشاط بيداغوجي معين، وانتهاء بالنصوص الأدبية والتاريخية والفلسفية والفكرية. لذا عليه أن يجد الاستراتيجيات الملائمة لقراءتها واختيار المهام اللغوية، التأويلية والتركيبية اللازمة، وتعبئة الوسائل القرائية المناسبة بالنظر إلى تصنيف النصوص (سردي، وصفي، تفسيري–إيضاحي، وثائقي، حجاجي–إقناعي، إخباري، أمري، ...)، وبالنظر إلى صيغة سؤال أو تعليمة consigne ديداكتيكية...

إن كل الصعوبات التي يجدها التلاميذ في فهم الأسئلة والتعليمات والمطالب الديداكتيكية مردها إلى ضعف الكفاية القرائية حيث يقصر المتعلم عن إيجاد المداخل المناسبة لفهم سؤال أو تعليمة (بواسطة تفكيك المحتوى وتحليله، التعرف على الكلمات المفاتيح، التمييز بين المعلومات الأساسية والمعلومات الثانوية...).

كل هذا يتطلب من المتعلم التوفر على رأسمال قرائي تتوقف عليه كل أنشطة القراءة. صحيح أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال مقارنة نص إخباري بسيط، تعليمة نشاط ديداكتيكي، سؤال في عمل تقويمي، أو مهام بيداغوجية معينة، بنص أدبي على درجة عليا من الكثافة والرمز والتركيب والعمق وتعدد المعنى... لكن آليات القراءة المنهجية هي نفسها بشكل عام حيث تعمل قراءة الملفوظات/النصوص على:

- إصدار فرضيات حول المقروء انطلاقا من العناصر القابلة للملاحظة الخارجية ثم فحص مدى صلاحيتها بواسطة القراءة وإعادة القراءة.
- التقاط مختلف العناصر الدالة في النص لبناء معناه وتأكيده.
- تقسيم النص إلى وحداته الصغرى بناء على عناصر اتساقه التركيبي وانسجامه التيماتي والمنطقي بغية استخلاص المعلومة/المعلومات المتضمنة فيه، أفكاره الأساسية، تعليماته، أوامره، حججه، خطاطته السردية، قواه الفاعلة... إلخ

مثال النص التاريخي، الوثيقة التاريخية:

تلح الأدبيات الديدداكتيكية المتعلقة بدرس الاجتماعيات على إيلاء القراءة مكانة متميزة في بناء المعارف التاريخية والجغرافية حيت لا يكون منحصرا في حدود القراءة الوثائقية باعتبارها أداة للبحث عن المعلومات داخل مختلف الوثائق، بل يتعداه إلى القراءة المنهجية أي البحث المستقصي عن معنى نص ما. ولا يكون ذلك في الإمكان دون إلمام المدرس أولا والمتعلم ثانيا بوسائل الإبحار في الفضاءات النصية المختلفة: خطبة دينية/ خطاب سياسي/ رسالة/ مقتطف من سيرة ذاتية أو غيرية/ بنود معاهدة/ تقرير صحفي/ يوميات/ مقتطف من رحلة...

سواء تعلق الأمر بمقتطف من استقصاء الناصري أو خطاب لمحمد الخامس، أو رسالة للمولى إسماعيل، أو مقتطف من سيرة هتلر، أو ديغول لا بد من الإجراءات التالية:

- فحص النص من الخارج من أجل اكتشافه: الانطلاق من المصاحبات النصية من أجل إصدار فرضيات المعنى الأولى.
- القراءة الأولى وتقويم الفرضيات الأولى وإصدار أخرى.
- الانطلاق من صنف النص، أو نوع الخطاب الذي يتضمنه، أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه من أجل فهمه. (مم يتكون: أحداث؟ أخبار؟ أوصاف؟ بيانات؟ حجج؟ أوامر؟ / ما هي المؤشرات الزمانية والمكانية؟ / ماالروابط المنطقية التي تهيمن عليه/ الكلمات المفاتيح، الحقول المعجمية، التيمات... إلخ)
- ربط النص بسياقه الخاص والعام: ربطه بالظروف الخاصة والعامة التي ساعدت على أنتاجه.

خاتمة القسم الأول

القراءة المنهجية تزاوج بين متعة القراءة كفعل فردي بامتياز، مُشْرَع في وجه الانفعال وحركات العين والجسد ودقة الفحص والوعي بالإشكاليات النصية، ورهانات القراءة وتعددها، في سياق استثنائي مشروط بإكراهات البيداغوجيا وانشغالات الديداكتيكا. وهي بذلك تريد خلخلة مفاهيم الأدب والنص واللغة، وإحداث انقلاب في العلاقات البيداغوجية، وتمثلات المدرس والتلميذ على السواء، على مستوى النظر إلى المعرفة وطرق اكتسابها مستعينة في ذلك بنظريات الأدب واللسانيات: (نظرية النص، نظرية التلقي، التداولية...) والسيكولوجيا (العرفانية والبنائية...)

ومن ثم فهي تنطلق من تصور خاص لفعل القراءة يجعله تفاعلا بين أثر مسنن وذي وظائف رمزية أساسا (النص الأدبي تحديدا)، وقارئ مزود بكفايات مختلفة (لغوية، موسوعية منطقية، بلاغية-تداولية)، وتتطلب مشروعا بيداغوجيا متكاملا يحدد الأهداف والمستويات المراد تحليلها، متفاديا في ذلك وهم استنفاد كل الإمكانات النصية. وتحدد لذلك الأدوات والغلاف الزمني ومهام المتعلم ومسؤولياته، كما تستدعي اختيار المعارف ومعالجتها ديداكتيكا أي إخضاعها لضوابط ديداكتيكية وبيداغوجية (النقل الديداكتيكي ودواعي الوضعيات البيداغوجية)، وضوابط نصية (أنواع وأصناف النصوص وسجلاتها...)

وبما هي قراءة عمودية فهي ترفض الأفقية والخطية، (يمكن أن تعمد إلى الخطية ولكن لدواعي تكتيكية فحسب)، وتدعو إلى ممارسة حق الذهاب والمجيء الدائمين بين مختلف الدوال النصية، فالدال الإيقاعي يتفاعل مع الصور البلاغية والتركيبية والخطية والنصية والتداولية... وترفض اعتماد التحليل المستوياتي الذي يعرض القراءة لخطر الإجهاز على كلية النص وتفاعل عناصره البنائية. وإذا كانت القراءة المنهجية ترفض الانطباعية الساذجة فإنها، في الوقت ذاته، تكره التقنوية والأدواتية، وكل ما يمكن أن يؤدي إلى تكريس الطابع الشكلاني العقيم.

تسعى القراءة المنهجية، بهذا التصور المتكامل الذي يستحضر التفاعل والارتباط القائمين بين أطراف الثالوث البيداغوجي (المدرس، النص، المتعلم)، وبالإنزياح عن الصيغ القرائية

اللامنهجية، التي تجعل من النص الأدبي وسيلة لتعليم الأخلاق، أو التاريخ وإصدار أحكام نقدية جاهزة، إلى إحداث ثلاث قطائع: (نفسه، ص23)

- قطيعة هيرمينوطيقية: بسعيها على إحداث تغيرات في تصور النص، وفعل القراءة، ودور القارئ.
- قطيعة ديداكتيكية: بإحلالها التركيز على القراءة محل التركيز على المقروء.
- قطيعة بيداغوجية: بإعادة النظر في تنظيم العلاقات البيداغوجية بين المدرس والتلميذ، وبين التلاميذ أنفسهم كذوات متفردة.
- وإنها، بذلك، تريد لنفسها أن تكون ممارسة واعية ومرنة ومنفتحة على كل أنواع النصوص، وأجناسها، وأصنافها، وإن كانت ترجح النص الأدبي بالنظر على ما ينطوي عليه من فوائد بيداغوجية.

القسم الثانى

القراءة في المناهج الدراسية المغربية

القراءة من خلال الكتاب الأزرق الصادر عن قسم البرامج بوزارة التربية الوطنية *1990*:

ورد الحديث عن القراءة في القسم المخصص لمنهجيات تدريس مواد وحدة اللغة العربية والمتعلق بمكون التلاوة المفسرة. وتجدر الإشارة إلى أن هذا المكون احتل الترتيب الثالث بعد قواعد اللغة ودرس التطبيقات ولهذا الترتيب، دون شك، دلالة معينة تتصل بالوضع الاعتباري للدرس القرائي من وجهة نظر واضعي هذه الوثيقة. وقد ظهر مصطلح التلاوة المفسرة للمثير للجدل في الممارسة البيداغوجية الثانوية المغربية باعتباره ترجمة حرفية عن الفرنسية لـ:*.lecture expliquée* ولم يتحدث الكتاب الأزرق عن المفهوم الذي يتصوره للقراءة حيث لم يعرفها بل تعامل معها باعتبارها أمرا محسوما فيه.

أهداف القراءة في الكتاب الأزرق:

حدد أهدافها (معتبرا إياها أهدافا نوعية) كالتالي:

- إكساب التلميذ معارف تطلعه على جوانب من الخبرة الإنسانية، وتعرفه بخصائص ثقافة مجتمعه، وتلبي حاجاته العقلية والوجدانية؛
- تنمية الملكة اللغوية لدى التلميذ بإثراء رصيده اللغوي بالمفردات والتراكيب... وإطلاعه على مختلف الأساليب الأدبية منظومها ومنثورها؛
- إقدراه على الاستفادة من المقروء بتوظيف أجود الأساليب لدى الشعراء والكتاب؛
- إشباع الميول القرائية لدى التلميذ، وتوجيهها توجيها هادفا؛

- تربية الذوق الجمالي بإقدار التلميذ على الاستمتاع بالجوانب الفنية في النصوص المقروءة؛
- تنمية الحس النقدي لدى التلميذ بتمكينه من اتخاذ مواقف شخصية من مختلف القضايا المطروحة؛
- الاستفادة من المقروء وذلك بترجمة ما يشمله من قيم سامية وأخلاق نبيلة إلى سلوك في الحياة العملية؛
- تنمية المهارات القرائية لدى التلميذ بتبصيره بضوابط القراءة الجيدة، من نطق صحيح للكلمات، واحترام لعلامات الترقيم، وتصوير للمعاني أثناء القراءة بتلوين الصوت وتغيير النبرة؛
- تكوين مهارة الحركة الجسدية المكتسبة من المهارات القرائية وما تتطلبه من تشخيص للمواقف التمثيلية والمسرحية والخطابية المعتمدة على حركات الحواس والأطراف.

مراحل القراءة في الكتاب الأزرق:

وتم توزيع النصوص القرائية إلى نصوص قصيرة عادية، ونصوص مسترسلة، ونصوص استماعية، ورغم بعض الاختلافات الطفيفة التي تميز كل نوع من النصوص القرائية فأن الطريقة المعتمدة تظل، عموما، هي نفسها، وتتضمن المراحل التالية:

- التمهيد؛
- مرحلة قراءة النص: وتنطلق من قراءة الأستاذ ثم قراءات التلاميذ، فشرح المفردات الصعبة...
- مرحلة التحليل: ويتم فيها تقسيم النص إلى وحدات عن طريق الحوار والاستطلاع المبنيين على التعليل. ويشير الكتاب الأزرق إلى "مراعاة خصوصيات النص دونما اعتساف على نظام بنيته ووحدة موضوعه". ويحدد طبيعة التحليل بكونه" يعالج مكونات كل وحدة وذلك بتدارس الأفكار والقضايا التي تتضمنها عن طريق الشرح والتحليل اعتمادا على أسئلة تهدف إلى استكشاف عناصر الوحدة واستجلاء العلاقات الرابطة بينها، واستخلاص النسق الذي ينتظمها.
- مرحلة التركيب: وتتحدد في إعادة تركيب أفكار النص الأساسية المستخلصة بعد الانتهاء من تحليل الوحدات بالتعبير الشفوي عنها إجمالا أو تفصيلا.
- مرحلة التقويم: ويفتح فيها المجال أمام التلميذ لأصدار" أحكام موضوعية تنم عن القدرة على النقد البناء، وتبين مواطن الجمال في النص مبنى ومعنى حسب مستواهم..."

- القراءة من خلال منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي (1996):

1-مفهوم القراءة "المنهجية":

يعرف منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي 96 " القراءة المنهجية" بأنها: " خطوات وعمليات يوظفها الأستاذ لإثارة أنشطة التلاميذ التعليمية من أجل فهم النص وتحليله، وتنطلق الخطوات من الإدراك العام الكلي للنص، ووضع فرضيات لقراءته، إلى العمليات التي يقوم بها التلميذ لفحص فرضيات القراءة من خلال بحث عناصر النص الداخلية معجما، ودلالة، وتركيبا، وأسلوبا، أو من خلال ربطه بمعطيات مستمدة من محيطه الاجتماعي والثقافي والتاريخي..." (منهاج اللغة العربية بالتعليم الثانوي، ص: 20).

يتبين من خلال هذا التعريف ان القراءة المنهجية تتميز في المنهاج بالخصائص التالية:

أ- تتوخى "فهم النص وتحليله".

ب- تنطلق من العام على الخاص، من البنية الكلية إلى العناصر البنائية.

ج-الاعتماد على فاعلية القارئ التلميذ، لأنه هو الذي يصوغ الفرضيات ويختبرها.

ح-اعتماد تحليل مستوياتي (المعجم والدلالة والتركيب والأسلوب).

د-التوفيق بين قراءة محايثةو قراءة خارجية.

2 – مبادئ القراءة المنهجية ومنطلقاتها:

- المبادئ:

يحدد المنهاج للقراءة المنهجية مبدأين:

- مبدأ الشمولية: تتجسد الشمولية في السعي إلى " الإحاطة بمعطيات النص الخارجية والداخلية" أي إلى الإلمام بالنصي والخارج النصي في آن معا، ومن جهة أخرى في الالتفات إلى تعدد أشكال الظاهرة الأدبية، الأمر الذي يفرض تعدد المقاربات وهو ما سيتتبع " أدوات التحليل الملائمة لكل مقاربة" و"إمداد التلاميذ بأكبر قدر من الأدوات المنهجية التي تعدهم لمتابعة دراستهم التخصصية بنجاح".

- مبدأ التدرج: أي مراعاة "مسار التعلم وتطور مكتسبات التلاميذ" والانتقال من "أنشطة القراءة المنهجية التي تستتند إلى بعض أساليب التدخل المرتبطة بالمكونات الدالية والتداولية"، في السنة

الأولى، إلى " الاهتمام بالمستوى الأسلوبي (التركيب، البلاغة، الإيقاع)، إضافة على المستويات السابقة، في السنة الثانية، وفي السنة الثالثة " توجه العناية إلى " بلاغة الحجاج، وأساليب البرهنة والاستدلال، ومهارة التقويم الداخلي والخارجي للنصوص" (نفسه ص: 21).

- المنطلقات:

يلخص المنهاج منطلقات القراءة المنهجية في ما يلي:

أ- السيكولسانيات التي تقر بكون فعل القراة فعلا مركبا وليس نشاطا آليا، حيث تلعب كفايات وقدرات المتلقي دورا أساسيا في إنجاز هذا الفعل.

ب- اعتماد القراءة على تقنيات إجرائية.

ج- أخذ المسألة الأجناسية بعين الاعتبار.

د- تنويع مقاربات كل مستوى من مستويات النص.

ه- جعل القراءة وسيلة لحفز التلاميذ على الكتابة.

و- إتاحة الفرصة للتلميذ كي يبرهن ويحكم ويقوم..."

3-أهداف القراءة المنهجية:

يحدد المنهاج أهداف القراءة المنهجية في أربع كفايات:

- الكفاية التواصلية:

ويجعلها متمحورة حول الأهداف التالية:

- تنمية الرصيد اللغوي الوظيفي والأدبي.
- معرفة أنواع الأساليب وتوظيفها في التعبيرين الشفوي والكتابي.
- معرفة المفاهيم والمصطلحات النقدية والأدبية وتوظيفها في التعامل مع النص.

- الكفاية المنهجية:

وتركز على:

- التدريب على ملاحظة النص داخليا وخارجيا.
- التدريب على الفهم والتحويل.
- التمكن من مهارات عزل وتحليل وتفكيك مكونات النص وتمييز نظام النص... اكتساب مهارة مقاربة النص من جوانب مختلفة وحس تمييز وتقويم النص داخليا وخارجيا.

- الكفاية الثقافية:

وتهدف إلى:

- تعرف القيم الإنسانية والجمالية للأدب.
- تعرف أشكال وأنواع وتصنيفات وأساليب الكتابة ووظائفها.
- تعرف تطورات تسلسلات المجالين الفكري والأدبي.

- القيم والمواقف الوجدانية:

ويلخصها المنهاج في الأهداف التالية:

- الإقبال على التعامل مع درس النصوص قراءة وتأويلا.
- الميل إلى مطالعة الآثار الأدبية وقراءتها.
- تمييز قيم الأدب الإنسانية والجمالية والحكم السليم عليها.
- التذوق المبني على أساس قراءة منهجية واعية للأثر الأدبي. (المنهاج، ص: 19-20).

لا يُفصّل المنهاج الحديث عن الكفايات القرائية المفترض وجودها لدى التلميذ قبل مباشرة قراءة النصوص منهجيا. ويكتفي بالإشارة إلى أن التلميذ " قد اكتسب في مرحلة التعليم الأساسي الحد الأدنى من المهارات القرائية انطلاقا من نصوص يغلب عليها الطابع الوظيفي" (نفسه، ص:19) ويفصل أهداف كل مستوى دراسي من المستويات الثلاثة كالآتي:

- بالنسبة للسنة الأولى (الجذع المشترك حاليا):

- تعزيز قدرة التلاميذ على القراءة المعبرة السليمة وتحسيسهم بالقراءة المنهجية للنصوص،
- تنمية ميلهم إلى قراءة الأدب وإدراك القيم الإنسانية الخالدة التي يعبر عنها، وحفزهم على الاستمرار في القراءة،
- تمكين المتعلمين من ملاحظة النص وفهمه فهما صحيحا من خلال القدرة على تحويله،
- تمكينهم من الفهم الجزئي للنص باستخراج وحداته الدلالية والمعنوية، وأجزائه، وعناصره، وإدراك نوع العلاقات التي تربط بينها.
- تمكينهم من القيم الجمالية للأثر الأدبي وتقديرها.

- وفي السنة الثانية (السنة الأولى في النظام الحالي):

- تعزيز المهارات المكتسبة في السنة الفارطة مثل: القراءة وملاحظة النص وفهمه...
- تمكين التلميذ من تمييز أشكال ووظائف الكتابة الأدبية،

- تمكين التلميذ من خصوصيات أنواع الكتابة الأدبية وأجناسها وأغراضها من خلال نماذج من الأدب العربي القديم،
- التمكن من القراءة المنهجية للنص،
- التدرب على استخراج خصائص الكتابة الأدبية وأشكالها...

- وفي السنة الثالثة (السنة الثانية في النظام الحالي):

- تعرف التلميذ حركية الأدب وتطوره من طور الإحياء إلى التحديث والمعاصرة،
- تعرف التلميذ مقاربات منهجية مختلفة للتعامل مع نص أدبي،
- تعزيز مهارات الفهم والتحليل والتركيب وتقويتها،
- اكتساب مهارات التقويم والحكم على أثر أو عنصر أدبي،
- اكتساب الجرأة الأدبية في إبداء الراي، واتخاذ المواقف.

4-المحتويات موضوع القراءة "المنهجية":

يمكن تلخيص معايير اختيار محتويات النصوص القرائية في:

- المعيار التيماتي والقيمي: السنة الأولى الثانوية.
- المعياران النقدي والأجناسي: السنتان الثانية والثالثة.

ـ ففي السنة الاولى تم الاختيار على أساس تيمات وموضوعات متصلة بالقيم (الأخلاق، الحب، الحياة، الحرية، الطبيعة).

ـ وفي السنة الثانية تم الاختيار انطلاقا من تصور نقدي (الشعرية العربية وتطور التعبير الشعري: تأصيل الأصول، التساؤل، الصنعة، وتحضر فيه اللغة الواصفة الأدونيسية) بالإضافة إلى الأشكال الأدبية التقليدية.

ـ وفي السنة الثالثة انحصرت دائرة الاختيار في الشعر الحديث ببنياته الثلاث: التقليدية، الرومانسية العربية، الشعر المعاصر وزيادة على ذلك: بعض الأشكال الأدبية الأخرى (المقالة، القصة المسرحية)، وبعض النصوص النقدية المقاربة للنص من منظورات مختلفة (تاريخي/نفسي/ بنيوي).

أما في الشعبة العلمية:

في الجدع المشترك الذي هو قيد التغيير فتم التركيز على تيمات عامة هي: الإنسان وقيم العلم/ الإنسان والأرض/ الإنسان والحياة/ جمالية الصورة/ جمالية الحركة، وفي السنة الأولى:

فنجد: الإنسان والطبيعة/ الإنسان والحب/ الخيال العلمي/ جمالية المكان/ جمالية الحوار، أما في المستوى النهائي(الثاني) فنجد: نماذج سردية/ نماذج وصفية/ نماذج حجاجية/ نماذج شعرية/ نماذج ترسلية.

ملحوظة: هذه البرامج هي في طريقها حاليا للتغيير وقد شهد برنامج الجذع المشترك مثلا إدخال معيار التصنيف النصي في اختيار نصوص المقرر، وتحديدا السرد، والحجاج، والأجناس الأدبية: القصيدة العمودية وقصيدة التفعيلة.

5-المراحل الكبرى للقراءة المنهجية:

أ-مرحلة الإعداد القبلي:

وتهدف إلى إغناء الرصيد المعرفي للتلميذ عبر توجيهه إلى الاحتكاك بالمجال الوثائقي والبحث عن المعلومات لفهم النص وتحليله، واستثمارها في وضع فرضيات للقراءة... ويشير المنهاج إلى العمل في فرق أو مجموعات.

ب-مرحلة أنشطة الفهم:

وتتضمن مرحلتين هما مرحلة ملاحظة النص (النصوص الموازية، النصوص المصاحبة: العنوان، اسم المؤلف، الحجم...) واقتراح فرضيات لقراءاته، ثم مرحلة فهم النص التي يتم فيها " إدراك المعنى " ثم تحويله (تلخيصه، تكميله، تنويع شكله).

ج-أنشطة التحليل:

وتتم فيها دراسة المستويات التالية:

- مستوى الدوال: وفيه يقارب النص من زوايا متعددة: تحديد الحقول المعجمية للنص، البحث عن العلاقات بين مفرداته، ودراسة الأفعال وبنيتها ودورها في المعنى، وكذا الكشف عن وظائف الصيغ الصرفية والتراكيب والبناء الصوتي والإيقاعي.
- مستوى الدلالة: ويعنى فيه بتحليل الصور الفنية ووظائفها ومصادرها، وكذا الأحداث والشخصيات والفضاء...
- مستوى التداول: وتتم فيه دراسة الأساليب ومكونات خطاب النص (المرسل المتلقي، الرسالة)، وأفعال الكلام (أمر، نهي...) والحوار، ووجهات النظر...

د-أنشطة التركيب والتقويم:

وهي أنشطة إجمالية جامعة يتم فيها " تركيب النتائج في خلاصات وتقويم النص داخليا وخارجيا... وفحص صحة الفرضيات والموضوعة في بداية الدرس... (المنهاج، ص:23)

6-تقويم القراءة المنهجية من خلال الوثائق الرسمية:

يجعل المنهاج التقويم، بشقيه التشخيصي والتكويني، مصاحبا لمراحل إنجاز المكونات المختلفة، وضمنها، القراءة المنهجية، حيث يقوم الأستاذ، في بداية الحصص، بتشخيص مستوى المعارف القبلية لدى التلميذ والتي تعد أساس قراءة النص ، ويتم التركيز على ما استوعبه التلاميذ من خلال مرحلة الإعداد والاحتكاك بالمجال الوثائقي، كما يعمل على تقويم حصيلة التلاميذ ومكتسباتهم في نهاية كل مرحلة من مراحل القراءة، وكذا في الوقفات التقويمية بين وحدات الوحدة الديداكتيكية التي تسعفه في الوقوف على معطيات تشكل منطلقات لتدبير العمل لاحقا. وتقترح كراسة اللقاءات التربوية على الأستاذ صياغة شبكات للتقويم الذاتي " تمكن التلميذ من فحص مجهوده بنفسه وكشف مواطن القدرة والضعف في تعلمه قصد تعويده على تدبير تعلمه وترشيده بنفسه"(اللقاءات التربوية... ص:93). وينعت المنهاج التقويم بخمس صفات هي:

- الشمولية: تغطية كافة جوانب المنهاج (أرصدة معرفية، مهارات قرائية وتعبيرية، ومكتسبات لغوية...)
- الاستمرارية: حضوره من بداية العملية التربوية إلى نهايتها (التشخيص، التتبع والتكوين، والتقويم الإجمالي).
- الصدق: يستمد صدقه من درجة تلاؤمه مع ما هو مقصود من كفايات وأهداف... ومع ما درسه التلاميذ فعليا...
- التصحيح: يواكب المتعلم ويرشده إلى أنسب الأنشطة لتطوير أدائه...
- الذاتية: يمكن المتعلم من تقويم ذاته ودعمها. (المنهاج، ص:103)

نماذج تقويمية إجمالية:

يوجه التقويم تصور القراءة في الفصول الدراسية وشكلها، لهذا من شأن الوقوف على صيغ الامتحان النهائي في القراءة وتحليل النص أن يسلط الضوء على الإنجاز القرائي ورهاناته:

- في الجذع المشترك الثانوي اختفى الامتحان الدوري الأكاديمي مع التغيير الذي طرأ على نظام التقويم بالتعليم الثانوي التأهيلي وحلت محله المراقبة المستمرة من خلال الفروض المنجزة في الفصل. إلا أن دراسة متأنية لمواضيع امتحانات اللغة العربية لما كان يعرف بالسنة الأولى الثانوية (الجذع المشترك الآن) تبين محدودية نشاط القراءة وعدم انبنائه على تصور متماسك وقوي، حيث تنحصر الأسئلة المذيلة للنصوص موضوع القراءة في أسئلة جزئية بسيطة ونمطية في عمومها، لا تستدعي قدرات وكفايات تحليلية من قبل الممتحن. فالاسئلة والأنشطة تركز أساسا على مايلي:

- الفهم ينحصر في ربط العنوان بالنص، أو تلخيص النص،
- التحليل يقوم على تصنيف مفردات النص داخل حقول معجمية هي، في الغالب، غير وظيفية وليست لها آثار معنى واضحة، ودلالة بعض الصور والإيحاءات والأساليب المعتمدة ودلالة اعتمادها،
- التركيب: أي تركيب ما توصل إليه التلميذ في فقرة مركزة.

وتجدر الإشارة إلى أن المنهاج يحصر القراءة في الجذع المشترك في بعض الأنشطة الجزئية التي لا تسمح ببناء معاني النصوص، حيث كانت تطرح في الامتحان أسئلة منفصلة لها سلم تنقيط منفصل.علاوة على بساطتها (سطحيتها وتفاهتها في الكثير من الأحيان)، ونمطيتها ...

- في السنة الأولى سلك الباكالوريا (الشعبة العلمية): الامتحان الرسمي الوحيد في اللغة العربية في الثانوي بعد امتحان الباكاوريا النهائي (شعبة الآداب) هو في الشعبة العلمية.

يسمح الاطلاع على نماذج من مواضيع الامتحان الجهوي للسنة الأولى سلك الباكالوريا بإبداء الملاحظات التالية:

تنطبق الملاحظة نفسها المتعلقة بالجذع المشترك على السنة الأولى من سلك الباكالوريا، حيث الأسئلة الجزئية الشذرية من جهة، وبساطة المطالب الاختبارية التي لا تتواءم مع ما يفترض في تلميذ قطع مسارا دراسيا مهما من كفايات قرائية وتأويلية وتَمَكُّن من معرفة نوعية متطورة (التصنيف النصي، الأشكال الخطابية، الأجناس الأدبية، أدوات من نحو النص ونحو الخطاب...) علاوة على ثقافة عامة متعددة التخصصات pluridisciplinaire.

- في الامتحان النهائي (السنة الثانية سلك الباكالوريا):

ثمة، بشكل عام، وفي جل السياقات البيداغوجية، ثلاث وضعيات بيداغوجية للامتحان في القراءة وتحليل النص هي:

- القراءة المنهجية لنص قصير(مقتطف) أو كامل (مؤلف كامل) انطلاقا من مقتطف.
- التعليق الأدبي المكتوب على نص قصير أو كامل.
- الإنشاء الأدبي وهو يختلف عن كل من القراءة المنهجية (التحليل النصي الخالص) والتعليق الأدبي، حيث لا يستند بالضرورة على نص للتحليل أو التعليق أو التلخيص، بل ينطلق فيه من موضوع قصير يمكن أن يتضمن استشهادا أو قولة أو حكمة أو رأيا نقديا. ولا يهدف الإنشاء الأدبي إلى اختبار معارف التلميذ حول الموضوع بقدر ما يهدف إلى معرفة مدى قدرته على بناء استدلال واضح كامل ومتوازن إذ يُنتظر منه أن ينظم نقاشا يلعب فيه عدة أدوار: فهو مشارك في النقاش يمتلك وجهات نظر متعارضة، وفي الوقت ذاته فهو حَكَم إذ ينشط النقاش وينظم التبادل، ويستخلص ما ينبغي استخلاصه في النهاية.

أمثلة:

- إلى أي حد يمكن اعتبار الشعر العربي المعاصر ثورة على الموروث الشعري التقليدي؟
- يقول بعض النقاد: إن الرواية مرآة للعالم، بين حدود هذا التصور مرتكزا على تجربتك القرائية.

بالنسبة للباكالوريا المغربية تم التخلي بشكل نهائي عن الإنشاء الأدبي مع إقرار النظام الجديد للباكالوريا وخصوصا في النصف الثاني من العقد الماضي مع إدخال مصطلح القراءة المنهجية المشوب بالكثير من الاختزال والالتباس، ليس هناك إي تعليل مؤسسي رسمي لهذا التخلي إلا أنه يعلل عموما بالصعوبات التقويمية المرتبطة بالإنشاء الأدبي واستبدال شكل آخر يسمح بإمكانية أكبر لـ"الدقة في التقويم" به حيث يعمد إلى سلم تنقيط واضح وعناصر إجابة مدققة خصوصا مع ازدهار نموذج التعليم بواسطة الأهداف.

يلتبس في مواضيع امتحان الباكالوريا مفهوم القراءة المنهجية بمفهوم التعليق الأدبي المكتوب، مع العلم أنه توجد فروق بينهما (راجع القسم الأول من الكتاب). إن القراءة المنهجية ذات نزعة شفوية في الغالب (يمكن فيها للمدرس ان يلجأ لأنشطة كتابية كلما ارتأى ذلك)، وهي بناء جماعي لمعنى نص ما بواسطة مساءلة تستثمر المعلومات التي يوفرها ضمنا أو تصريحا، وتتيحها النصوص الموازية/ الإشارات المرافقة له (العنوان، المصدر،

سنة الصدور، الصفحة، الصور، الوثائق المختلفة: خريطة، رسم...) ويمكن للقراءة المنهجية أن تهيئ للتعليق الأدبي المكتوب الذي يستثمر الخلاصات التي نجمت عنها. ويمكن تصور قراءة منهجية في وضعية بيداغوجية خاصة بالتقويم المرحلي أو النهائي باعتبارها بناء لمعنى نص يكون اختبارا لكفايات التلميذ القرائية سواء شفويا (إذا أمكن اعتماد قسم شفوي في امتحان الباكالوريا لما فيه من فوائد بيداغوجية) أو كتابيا شريطة أن تتوفر العناصر التالية:

- أن ينطوي النص على درجة معينة من التعقيد والكثافة بحيث يضع التلميذَ أمام مشكلة قرائية حقيقية عليه تعبئة كفاياته المختلفة لحلها، على أن يصاحبه، أو يوازيه أو يعقبه اختبار آخر في التعليق الأدبي المكتوب مرتبط به أو مستقل عنه.
- أن يطلب من التلميذ اختيار المدخل القرائي والتحليلي المناسب واعتماد الأدوات الملائمة للصنف النصي، أوالخطاب، أو الجنس الأدبي موضوع القراءة.
- أن يدافع التلميذ عن قراءة معينة للنص مستدلا بمختلف القرائن النصية والنصية الموازية التي تدعم المسلك الذي اختاره، مراعيا صلاحية الأدلة واتساق التحليل، وانسجامه.

القراءة من خلال برنامج السلك الإعدادي 2002:

لم تفصل الوثيقة المعدة لتقديم البرنامج الجديد في السلك الإعدادي في موضوع القراءة وإنما اكتفت بالإشارة إلى خطوات القراءة التي وصفتها في إشارة مقتضبة بالمنهجية حين الحديث عن أنماط القراءة كعنوان: القراءة المنهجية للنصوص القصيرة النثرية والشعرية، القراءة المسترسلة، القراءة الاستماعية (الكتاب الأبيض).

أهداف القراءة في السلك الإعدادي:

لم يحدد واضعو البرنامج أي أهداف للقراءة واكتفوا بإيراد الكفايات الواردة في الميثاق الوطني للتربية والتكوين: وهي الكفايات التواصلية، المنهجية، والثقافية، دون إغفال الكفايات الاستراتيجية، والتكنولوجية، جاعلين منها أهدافا للبرنامج ككل.
وقد حددت الوثيقة مراحل قراءة النصوص في الخطوات التالية:

النصوص القصيرة:

- تأطير النص: وضع فرضيات القراءة؛
- القراءة التوجيهية للنصوص: الأداء الجيد، فهم المعنى؛
- القراءة التحليلية للنصوص: تحديد مكونات النص وتفكيك عناصرها؛
- القراءة التركيبية: إعادة بناء النص بتصنيف وتركيب الأفكار؛

- استثمار مضامين النص بالانفتاح على الواقع وتقديم أمثلة حية وإنجاز تمارين كتابية تعزز فهم المتعلمين.
-

النصوص المسترسلة:
- تأطير النص: وضع فرضيات القراءة؛
- تعاقب التلاميذ على القراءة مع ممارسة التقويم الذاتي بإشراف الأستاذ؛
- القراءة التحليلية للنص بالتركيز على الفكرة المحورية فيه، وبيان كيفية طرحها ومعالجتها؛
- القراءة التركيبية، ويُقتصر فيها على تلخيص وتكثيف الأفكار والمواقف ومحاولة إصدار أحكام حسب مستوى التلاميذ.

النصوص الاستماعية:
- القراءة التوجيهية ويقوم بها الأستاذ أو تتم بواسطة شريط.
- فهم النص المسموع: يفتح حوار مع التلاميذ لأجل استحضار مضمون النص وعناصره، وإدراك مدى فهمهم له.
- استخلاص دلالات النص وأبعاده.

وتجدر الإشارة إلى أنه، تم بشكل فجائي، التخلي عن القراءة المسترسلة واستبدلت بقراءة المؤلفات الطويلة في السنة الثالثة من السلك الإعدادي ولكن دون تقديم أي توجيهات بيداغوجية في الموضوع، علما بأن الغلاف الزمني يعاني أصلا من الضيق والانحسار بفعل تقليص حصص اللغة العربية من ست ساعات إلى أربع منذ نهاية عقد الثمانينيات.

القراءة "المنهجية" من خلال التوجيهات الرسمية الخاصة باللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي 2005:

استمرارا لبرامج العربية في السلك الثانوي 1996 اعتبرت "**القراءة المنهجية**"، في التوجيهات الرسمية الجديدة الخاصة بالتعليم الثانوي التأهيلي الصادرة في 2005 والتي تهيئ الدخول المدرسي شتنبر 2005 وإرساء برامج الجذعين المشتركين (جذع الآداب والإنسانيات والتعليم الأصيل، وجذع العلوم والتكنولوجيا)، " أداة اساسية في مقاربة النصوص" (الملف التربوي التواصلي الصادر عن مديرية المناهج، 2005، ص16).

وقد ورد في الوثيقة بخصوص درس النصوص/القراءة المنهجية مايلي:

يعتمد الأستاذ في إنجاز الأنشطة التعليمية التعلمية المتعلقة بمكون النصوص على أسس القراءة المنهجية ومبادئها، مسترشدا بما يلي:

المبادئ العامة:

- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في إنجاز مختلف الأنشطة.
- النظر إلى مختلف عناصر القراءة المنهجية من منطلق التكامل.
- اعتماد التقويم التكويني أساسا لبناء التعلمات.

الأهداف:

- تعرف المتعلم بعض أنماط النصوص من خلال مكوناتها البنائية ووظائفها الخطابية (الحجاج).
- انفتاح المتعلم على قضايا معاصرة وخطابات متداولة.
- التمكن من أدوات القراءة المنهجية.
- تمكين المتعلم من القدرة على التواصل في وضعيتي التلقي والإنتاج.

المراحل:

- تمهيد يقدم على شكل أسئلة تستهدف تشخيص مكتسبات المتعلم.
- اكتشاف النص عن طريق الملاحظة ووضع الفرضيات والتصنيف النصي.
- فهم النص بقراءة خطية معززة بشروح معجمية مساعدة على إنتاج المعنى.
- التحليل، ويضم مجموعة من الأنشطة التي يمكن إجمالها في: الحقول المعجمية والدلالية–ووضعيات التلفظ–دراسة الأسلوب والصور والانزياحات–المقصدية.
- التركيب وهو مرحلة هامة تتمثل وظيفتها في تجميع الخلاصات للتوصل إلى الاستنتاجات الأساسية.
- التقويم، وهو المرحلة التي تتم من خلالها دعوة المتعلم إلى معالجة وحل... (وقع خلل في طبع الصفحة فاختفت تتمة الكلام).

وقد تم في القسم الخاص بالجذع المشترك الأدبي والأصيل، تفصيل الحديث عن القراءة المنهجية حيث تعرف بكونها: "عمليات وخطوات ومراحل وأنشطة تنتهج من أجل فهم النصوص وتحليليها تحليلا يستثمر مختلف معطياتها الداخلية والخارجية عبر توظيف متوازن بين شروط القراءة المنهجية وشروط التدريس بالمجزوءات بما تتطلبه الغاية التعليمية، وبما يغني عملية القراءة بالتنوع والتكامل في المقاربات والأدوات، مع الملاءمة للمؤهلات والقدرات ووتيرة التعليم والتعلم لدى المتعلمين. ولا تكون المقاربة فاعلة إلا بتوسل مبدأ التدرج الذي يؤسس أدواته وأنشطته على المؤهلات والمكتسبات الحقيقية للمتعلمين اعتمادا على تشخيص شاف وضبط رصين لحاجاتهم التعليمية المختلفة (...).

وتتلخص منهجية درس النصوص في المراحل الآتية:

الملاحظة – الفهم–التحليل–التركيب والتقويم.

وتعود الوثيقة لتعريف القراءة المنهجية من جديد بأنها:" قراءة النصوص بطريقة واعية وفق مراحل متدرجة يقوم فيها المتعلم بأنشطة تعلمية بتوجيه من مدرسه الذي يتخذ وضع المرشد الموجه، ومسهل التعلم، بحيث يوجه متعلميه في المرحلة الأولى إلى ملاحظة النص، واقتراح فرضيات عنه، ليتم العمل في بقية المراحل (الفهم والتحليل والتركيب والتقويم) من أجل التحقق من تلك الفرضيات.

فالقراءة المنهجية حسب هذا التصور هي مشروع قرائي إقرائي يكون فيه المتعلم مركز العمليات، ويكون فيه المدرس منشطا يبث الروح في الجماعة، ويحفز أفرادها على تذوق لذة النصوص والإحساس بمتعة القراءة.

وتتأسس القراءة المنهجية على المرتكزات التالية:

أ–التفاعل: فالمدرس يدرك أن القراءة تفاعل بين النص والقارئ (المتعلم) لذلك فهو يشجعه على القراءة النشيطة التي تعد بدورها قراءة بحث، حيث يقترح المتعلم فرضيات عن المعنى انطلاقا من مؤشرات معينة مثل عتبات النص، ووضع الصفحة، وانطلاقا كذلك في رصد فضاء النص للوقوف على العناصر التي قد تساعد على اكتساب المعنى.

ب –المقاربة الكلية التي يتجنب المتعلم بمقتضاها القراءة الخطية.

ج–دينامية المتعلم، إذ يتحول المتعلم إلى قارئ نشيط يعيد إنتاج النص، ويبني معانيه، ويغنيه بإضافاته واقتراحاته، ولا يقف دوره عند البحث عن المعنى الجاهز.

ومن خلال خطاطة واصفة للقراءة المنهجية تتحدد المراحل بواسطة الأنشطة التالية:

ينقسم الدرس القرائي إلى حصتين:

<u>الحصة الأولى</u>: وتتضمن نشاطي الملاحظة والفهم. ويهدف نشاط الملاحظة حسب الوثيقة إلى تنمية مهارات الملاحظة البصرية، واستدعاء مكتسبات المتعلمين وخبرتهم، وحفزهم على ولوج عالم النص، وتشخيص المكتسبات وتقويمها. وتتناول الأنشطة الديدادتيكية محيط النص (الكاتب–العنوان (قراءته) زمن الكتابة (البيئة والزمن) الصورة (الإيحاءات والتأويل) –هندسة النص وبناءه...إلخ

أما نشاط الفهم فيهدف إلى ترسيخ وإغناء أنشطة التأويل الأولى، واقتراح إجابات مؤقتة، وتمكين المتعلم من مسايرة الدرس من أجل تمحيص فرضياته، والسعي إلى الدفاع عنها (الاستراتيجية الحجاجية)، وإدراك المتعلمين معاني النص: تواصلهم مع النص، التقاط

المؤشرات، الوصول إلى المعاني الكلية، تقويم مكتسبات المتعلم السابقة والفحص الأولي للفرضيات ...إلخ. وتتحدد هذه المرحلة من خلال الأنشطة الديداكتيكية التالية:

- أسئلة استكشافية متدرجة لفهم القضايا الكلية للنص: أفكاره–أطروحاته–براهينه–أحداثه ووقائعه. وتقترح الوثيقة على المدرس الاختيار بين الأنشطة التالية:

تلخيص النص، تحويل الغرض، تحويل المضمون، تقديم معاني مناقضة، تغيير في الحدث – تغيير في وظائف الشخصيات–تقسيم النص إلى وحدات معنوية–اقتراح عناوين–تحويل النص إلى خطاطات تفسيرية...

<u>الحصة الثانية:</u> وتتضمن أنشطة التحليل والتركيب والتقويم. بالنسبة لأنشطة التحليل فهي تهدف إلى " تفكيك النص إلى عناصر، وإدراك العلاقة القائمة بينها، وإدراك بنية النص ونظامه. وتتحدد بواسطة الأنشطة الديداكتيكية التالية:

- الوضعية التواصلية /التلفظ: من يتكلم؟ مع من؟ أين؟ هل يختار الكاتب أن يتدخل بوضوح في نصه؟ هل يختار غير هذا الخيار؟ هل يختار أن يدمج راويا؟ بأي ضمير يحكي؟ بضمير المتكلم أم بضمير الغائب؟ من أي زاوية نظر يصف المكان أو يسرد الأحداث؟ أين يتموقع بالنسبة للشخصيات؟ (أي تبئير يتبنى؟) ... إلخ.
- طبيعة المعجم: هل هو موضوعي أو ذاتي؟ مجرد أو محسوس؟ عام أو خاص؟ تقريري أو أيحائي؟ هل يرتبط بالوصف أو بالتحليل؟ هل الالفاظ مشحونة بقيمة مثمنة أو مبخسة؟ هل المعجم بسيط أو متكلف؟ منزاح؟ عامي؟ مألوف؟ هل يجز بنا في عالم واقعي، درامي، ميتافيزيقي...؟ أي حقول معجمية تنتظم داخلها الألفاظ؟ هل هناك حقول معجمية خاصة؟ ماهي العلاقات بين الحقول؟ أهي علاقة تكامل أم تعارض؟ هل يتموقع الحقل في موقع استراتيجي؟ (في البداية، في الوسط، في النهاية، أو يتوزع على طول النص؟).
- الصور الفنية: –رصدها – تفكيكيها–إيحاءاتها ودلالتها–جماليتها...
- بناء النص وتركيبه:

ملاحظة الجمل: قصيرة، طويلة، مكثفة، مطنبة، تامة، مبتورة، متقطعة، متسلسلة... إلخ.

ملاحظة أنواع الجمل: التقريرية الإثباتية؟ تقريرة نافية؟ استفهامية؟ أمرية؟ تعجبية؟ في أي موقع من النص تتمركز؟ أي إحساس أو وقع تثير؟

ملاحظة بناء الجمل: اسمية، فعلية، أشباه جمل، بسيطة مركبة...

الوظيفة التي تؤديها بنية الضمائر وأدوات الربط...

أما أنشطة التركيب والتقويم وأنشطة الإنتاج، فتهدف حسب الوثيقة إلى تمهيد المتعلم على: تمحيص فرضياته عبر تركيب معطيات النص تركيبا متلاحم الأجزاء. والإنتاج وإعادة الإنتاج لتوظيف المهارات المكتسبة في درس التعبير والإنشاء. وتهدف مرحلة الإنتاج التي أفردت لها الوثيقة حيزا خاصا إلى الإنتاج في ضوء القيم والتعبير عن موقف شخصي من النص (تقويم مواقف المتعلمين). وتترجم المرحلتان الأخيرتان في الأنشطة الديداكتيكية التالية:

- تركيب نتائج القراءة في نص يتضمن مقدمة وعرضا وخاتمة؛
- يصدر المتعلم أحكاما ويعبر عن مواقف...إلخ؛
- ملخص توليفي شفهيا أو كتابيا؛
- تخيل نهاية النص؛
- إنتاج الحوار؛
- إنجاز مقارنة؛
- محاكاة نص؛
- مناقشة قيم النص.

ملاحظات واستنتاجات:

يمكن أن نبدي على تصور القراءة الذي تقدمه الوثائق الرسمية الملاحظات التالية:

1- جمود التصور:

ورد في التوجيهات الرسمية باللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي: أن على الأستاذ أن يعتمد في إنجاز الأنشطة المتعلقة بمكون النصوص على أسس القراءة المنهجية ومبادئها (الملف التربوي التواصلي، 2005، ص22)، كما نص على "اعتبار القراءة المنهجية أداة اساسية في مقاربة النصوص (نفسه، ص 34). يستنتج من هاتين الإشارتين أن مفهوم "القراءة المنهجية" بات في عرف الوثيقة الرسمية مفهوما راسخا ولا يحتاج إلى توضيح وبيان لأنه يتمتع بالوضوح الكافي لدى جمهور المدرسين والمفتشين وغيرهم. يمكن للملاحظ أن يدرك بسهولة أن التعاريف والصيغ التي أعطيت للقراءة تبقى في مجملها واحدة بين منهاج 1996 والكتاب الأبيض والتوجيهات الجديدة 2005. وإذا كان منهاج 1996 أدخل مصطلح"القراءة المنهجية " نقلا عن المجال الفرنسي، فإنه في الواقع لم يحط بالخلفيات المعرفية، البيداغوجية والديدادتيكية لهذا المفهوم الذي قدم بشكل مختزل ومبتسر وفي عبارات قليلة إذ حافظ على جوهر التصور السابق الوارد في الكتاب الأزرق حيث لم يدخل سوى بعض الإجراءات الشكلية في حين ظلت الخطوات النمطية هي هي وهي المستوحاةة من صنافة المجال العرفاني لبلوم. ويظهر أن الوثائق الرسمية التي صدرت بعد منهاج 1996 لا تُفصل الحديث عن القراءة المنهجية كما لو أنها ليست مطالبة بذلك. لقد صار مفهوم القراءة المنهجية كما يبدو ممارسة بيداغوجية محسوما في أمرها، أي إنها لم تعد موضع تساؤل، حيث أرسيت مرة واحدة وبشكل نهائي. ولم تعمل الوثائق الموالية سوى على استعادتها بنفس الشح اللفظي من باب التذكير فقط. هذا مع العلم بأن مفهوم القراءة المنهجية حتى في وطنه الأم تعرض لجدل طويل لا يزال لم يحسم إلى اليوم، بل تم التخلي عنه لصالح مفهوم أقل التباسا هو مفهوم القراءة التحليلية.

2- عدم وضوح الأهداف والتباسها:

لا يتعلق الأمر فقط بالقراءة بل بالبرنامج ككل. وتبدو حتى اللغة الواصفة مضطربة وغير منسجمة فما يعده الكتاب الأزرق أهدافا نوعية يعده منهاج 1996 أهدافا عامة وشتان بين المفهومين، هذا بالإضافة إلى تشذير الأهداف وحشدها إلى حد يجعلها غير منسجمة وصعبة التحقيق وتتضمن شيئا من كل شيء. كما أن برنامج السلك الإعدادي يكتفي بإدراج الكفايات

الواردة بالميثاق علما بأن بناء منهاج يستدعي قبل كل شيء تحديد الأهداف بدقة متناهية وبلغة تشكل قاسما مشتركا بين مختلف الفاعلين والمتدخلين وصياغته في دفتر تحملات واضح ومدقق يتضمن وصفا دقيقا للمنتوج البيداغوجي والسياق الذي سيستعمل فيه، وأهداف التكوين التي يستجيب إليها، وشروط نجاح المشروع...

ليس هناك تنسيق بين واضعي المقررات الدراسية بين الأسلاك في التخصص نفسه (اللغة العربية) فبالأحرى التنسيق بين مختلف التخصصات. ومن جهة أخرى ثمة انعدام تناسق وانسجام داخل البرنامج نفسه لسلك أو مستوى دراسي معين. علما بان البرامج والمقررات يجب أن تخضع لنظرة شمولية تحدد خطوطها العريضة الدوائر المختصة وتعمل على تحديد أهداف المسار التعليمي، أهداف السلك ثم اهداف كل مستوى على حدة بلغة دقيقة ومفهومة ولا تقبل تعدد المعاني. فالحديث عن الكفايات العامة والأفقية tranversales (التي تخص جميع المواد الدراسية) وربطها بشكل متعسف بمختلف المواد وبالأخص برنامج اللغة العربية يؤدي إلى أخطاء كبيرة حين ترجمة تلك الكفايات الأفقية إلى أهداف الدروس. ويمكن الوقوف على حجم الارتجال والعشوائية التي تبلغ حد اللامعنى الحاصل في هذا الموضوع بالرجوع إلى كتب االلغة العربية المقررة بالسلك الإعدادي. فدفاتر التحملات تفرض على المؤلفين وضع الكفايات المستهدفة، وهي كفايات لا تتمتع تعريفاتها بالحد الأدنى من الوضوح والدقة وجلها كفايات أفقية أي أنها لا ترتبط بتخصص بعينه، في مدخل كل وحدة أو مجموعة من الدروس مما يؤدي إلى وقوع المؤلفين، ولجان المصادقة في حيص بيص، علما بأن هذه الكفايات هي كفايات أفقية والأصوب أن تتضمنها وثيقة خاصة هي ما يسمى "برنامج البرامج programme des programmes" كما تفعل الدول الأخرى، وتتضمن هذه الوثيقة كل الكفايات الأفقية/ الممتدة التي ستكون موضوع اكتساب وتنمية من قبل التلاميذ في مختلف المواد الدراسية (تجربة كندا، ومن البلدان العربية تونس مثلا...)، فيما تتضمن البرامج التخصصية الكفايات النوعية المرتبطة بمواد وتخصصات دراسية محددة كان على الدوائر الرسمية صياغتها بدقة متناهية وعدم تركها عرضة للاجتهاد، بل للارتجال والتعسف من قبل المتدخلين الواقعين في مواقع التطبيق والتنفيذ كمؤلفي الكتب أو الناشرين...إلخ. إن الكفايات الواردة في الكتاب الأبيض والتي لم يتم تمحيص تعاريفها ودلالاتها والتي يتم اجترارها بصيغها العامة والفضفاضة والمنطوية على الكثير من الالتباس وربطها تعسفيا بالمواد الدراسية وضمنها اللغة العربية أمر غير مقبول وغير ملائم. فالكفايات التواصلية، والمنهجية، والثقافية، والاستراتيجية، والتكنولوجية هي كفايات ممتدة لا ترتبط بمادة بعينها علما بأنه كان من الممكن تدقيق هذه الكفايات الممتدة) بشكل أحسن واختزالها في ثلاثة مجالات:

1- الكفايات المتصلة بالمجال الثقافي والمنهجي méthodologique، (وليس المنهجي méthodique).

2- الكفايات المتصلة بالمجال الشخصي والاجتماعي.

3- الكفايات المتصلة بالتواصل.

4- كما أن ربط ربط الكفايات الممتدة بالدرس القرائي تنطوي على غير قليل من عدم الروية والتبصر إذ كيف نربط الكفايات الاستراتيجية باللغة العربية علما بأن هذه الكفاية ملتبسة وغير واضحة المعالم ولا ندري من اين استقاها واضعو التوجهات العامة ولا ما يقصدون بها بالضبط (رغم التعريفات التي يعطونها إياها، أنظر الكتاب الأبيض-الاختيارات والتوجهات التربوية والتي لا تتمتع بما يكفي من الملاءمة والدقة). هذا مع أن هذا المصطلح شائع جدا في مجال الصناعة والماركتينغ وتدبير الموارد المادية وتدبير الموارد البشرية، وكذا استراتيجيات فهم المقروء في ديداكتيكا القراءة... إلخ، وينسجم مع التعريف التالي للاستراتيجية:

"الاستراتيجية هي وحدة مندمجة، متفاوتة الطول والتعقيد من الإجراءات المنتقاة لتحقيق هدف معين، من أجل إنجاز أفضل". ويوضح صاحب التعريف أنه " إذا انطلقت سلسلة من الأفعال بطريقة آلية تبعا لشروط خاصة محددة جيدا، فإنه لن تكون هناك استراتيجية بل إجراء". (Fayol,1993,p26). ومن الأمثلة الأخرى لعدم ملاءمة الأهداف الالتباس الحاصل في الكفاية المنهجية والاختلاف الحاصل في فهمها من لدن المتدخلين في تصور البرنامج وصياغة التوجهات التربوية. فالاختيارات والتوجهات التربوية تتحدث عن الكفايات المنهجية méthodologique والمرتبطة بتنظيم العمل والوقت وتدبير التكوين الذاتي...إلخ، فيما تتحدث التوجيهات الرسمية (2005) عن الكفاية المنهجية méthodique (القدرة على استعمال الطرائق/المناهج المناسبة وبطريقة ملائمة لحل بعض المشكلات) وتجعلها مرتبطة بالمنهج أو الطريقة. وشتان بين المعنيين. هذا زيادة على أن هذه الكفايات يجب أن تصاغ في تعابير مكثفة وألفاظ قليلة العدد، وأن يكون معناها واضحا لا يقبل اللبس، وتكون موضع اتفاق بين الجميع. وينبغي، تبعا لذلك، أن يتميز دفتر التحملات بتحديد الأهداف النوعية للبرنامج الدراسي بشكل صريح وواضح. والفرق بين الهدف العام والهدف النوعي هو أن الهدف العام يصف كفاية مستهدفة ينبغي تطويرها وتنميتها في نهاية مسار أو مستوى دراسي محدد، ويمكن أن يشتغل داخل وضعية عمل.

أما الأهداف النوعية فتحدد صراحة مجموع القدرات أو المعارف التي على المتعلم اكتسابها ليتمكن من بلوغ الهدف العام/ النهائي، وتحيل على المحتويات والسلوكات ومستوى الاكتساب.

فالبرامج التعليمية، وبعدها دفاتر التحملات لا ينبغي بأي حال من الأحوال أن تكتفي بذكر أهداف عامة في صورة كفايات سمتها الأساسية الغموض وعدم الدقة، وتطلب من مؤلفي الكتب المدرسية أن يبحثوا عن حل، بربطها بمحتويات التعليم المبرمجة سلفا. مما يخلق البلبلة والفوضى والارتباك.

3- التلفيق بين مصادر مختلفة:

يبدو جليا، من خلال تتبع ورصد مختلف الأشارات المدونة في الوثائق الرسمية المقدمة للبرنامج الدراسي، أنهم جمعوا (أو بالأحرى لفقوا) بين صنافة المجال العرفاني لبلوم من جهة، وتصنيف فيالا وشميت لمظاهر النص كما أدخلوا بعض الإجراءات الجزئية للقراءة المنهجية خاصة ما يتعلق باستباق القراءة وصياغة فرضيات حول النص وإن كان كتاب فيالا وشميت يشير إليها.

-صنافة المجال العرفاني لبنيامين بلوم:

تقيم صنافة الأهداف المرتبطة بالمجال العرفاني التي صاغها بلوم وفريقه (1956) تراتبية صارمة لما عده واضعوها الأهداف البيداغوجية المرتبطة بالمجال العرفاني وتتشكل من المستويات (المراقي) التالية:

1-المعرفة؛ 2 – الفهم؛ 3 – التطبيق؛ 4 – التحليل؛ 5-التركيب؛ 6-التقويم.

وتنقسم كل مقولة إلى مقولات صغرى. فمثلا الفهم يضم التحويل والتأويل والتعميم، ومقولة التحليل تضم البحث عن العناصر، والبحث عن العلاقات، والبحث عن مبادئ التنظيم. (Bloom,69,p 65)

- مظاهر النص: فيالا وشميت:

<u>المظاهر الخمسة للنص:</u>

- للنص قبل كل شيء مظهر مادي: طويل، قصير، منظوم أو منثور، معنون أو غير معنون، كامل أو مقتطف: إن هذا المظهر هو أول مجموعة من القرائن التي تنم عن طبيعته وهدفه.
- مادام النص إخراجا للغة، فإن اكتشافه يمر عبر فهم الكلمات (من الناحية الصواتية ومن الناحية التركيبية)، والجمل (تركيبها): على كل قراءة معقلنة، كي تكشف عن هذا المظهر الفعلي (الذي يمكن أن يكون مكتوبا أو شفويا) أن تستعمل بعض مفاهيم وإجراءات العلم الذي يدرس أمور اللغة وهو اللسانيات، عليه أن يستعير منها على الخصوص مفهوم الدليل.

- لكن القراءة تتجاوز التعرف الأولي على الكلمات والجمل إلى إدراك معنى النص، فالجانب الصوتي، والمعجم، والتركيب، يتم تأملها داخله بمقدار ما تنتجه من أثار المعنى التي تشكل المظهر الدلالي للنص.
- النص يحمل علامة فعل التواصل الذي أنتجه، وفعل العلاقة بين مؤلفه وقارئه، في سياق ما ولتحقيق أهداف ما. وهذا يشكل المظهر التداولي، المتعلق بممارسة التواصل.هذا الفعل الاجتماعي للتواصل يستدعي لفهمه الاستعانة بعناصر تنتمي إلى العلوم الإنسانية (التاريخ، علم الاجتماع، علم النفس، نظرية التواصل...)
- كل نص هو فعل ثقافي دال عن مقامات اجتماعية وتاريخية. وهو يتموضع داخل مجموع صيغ التعبير التي يعبر بها مجتمع ما عن مواقفه، وعن تصرفاته، وعن قيمه، لهذا فإن دلالاته ترتبط كذلك بهذا المظهر الرمزي (Viala et Schmitt ,1981,p20,21).

يتبنى التصور القرائي الرسمي من جهة، هذه التراتبية الصنافية التي ظل وفيا لها منذ الكتاب الأزرق حتى التوجيهات الرسمية الصادرة في 2005. وتبدأ هذه التراتبية انطلاقا من المعرفة (إغناء الرصيد المعرفي) التي يجعلها منهاج 1994 مرحلة أساسية من مراحل ما اعتبره قراءة منهجية إذ يستدعي من المتعلم تعبئة المعارف، قبل ولوج عالم النص، حول المجال المرجعي والوثائقي المتصل بالنص، ويمكن أن نبدي حول هذه الخطوة الملاحظات التالية:

- إن الطريقة التي تقدم بها لا تبتعد عما اعتادت عليه الممارسات المتقادمة (والتي لا تزال موجودة إلى اليوم) في قراءة النصوص بالإعدادي والتأهيلي، وما كان يدور في فلك خارجيات النص (حياة الشاعر، ظروف النص، مصدر النص...).
- إن طبيعة القراءة المنهجية باعتبارها استراتيجية لبناء معنى النص ترفض هذه المرحلة القبلية للقراءة لأنها ببساطة تجعل المتعلم يسقط على النص ما يوجد خارجه، كما تعمل على توجيه القراءة غير الوجهة التي يفرضها منطق القراءة المنهجية التي تقتضي الاكتفاء بالقرائن والإشارات المصاحبة للنص بالإضافة إلى الموارد التي يتضمنها النص، وتؤدي إلى عدم إتاحة الفرصة أمام المتعلم للقاء بالنص، محاورته، ومحاولة تصور الشروط التي ساهمت في إنتاجه ما دام يدخل في إطار التواصل المؤجل (أو غير المباشر) différé. إن تنمية الكفايات القرائية تجعل من الضروري وضع المتعلم وجها لوجه مع النص. وإن ما تزعمه الوثائق الرسمية من كون الرصيد المعرفي يسهل قراءة النص ينم عن جهل برهانات

القراءة المنهجية التي تفضل من بين الخيارات البيداغوجية خيار حل المشكلات (ارتبط ظهور القراءة المنهجية في فرنسا بالاختبار الشفوي في امتحان الباكالوريا المتعلق بقراءة نص لم يقرأه المترشح من قبل لاختبار كفاياته القرائية) .علينا أن نضع المتعلم أمام مشاكل مركبة تتعلق بفهم النصوص وتأويلها والدفاع عن قراءة شخصية متماسكة لها مستدل عليها بواسطة مختلف القرائن النصية والنصية الموازية، على أن يترك خيار القراءة الموازية للنص إلى المرحلة التي تلي القراءة التي يصطلح عليها بمرحلة مابعد القراءة بما هي امتداد للقراءة يراد بها توسيع مجال القراءة بإدراج النص داخل بنية أوسع لأجل إدراك وأبعاده ومراميه وبمعنى أوجز تعميق فهمه عبر إعادة قراءته واستثماره . ويبدو أن التوجيهات الرسمية الخاصة باللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي 2005، ربما فطنت إلى عدم تلاؤم هذه المرحلة والبرنامج القرائي للنصوص حيث لم تلح هذه التوجيهات على خطوة الرصيد المعرفي.

هذا بالنسبة لمرحلة المعرفة، أما بخصوص مرحلة الفهم التي تفصلها الوثائق الرسمية عن التحليل والتركيب والتقويم وتجعل منها مرحلة تعبرها القراءة في اتجاه التحليل وتعرفها كالتالي:

" الفهم: في هذه المرحلة يلجأ الأستاذ على مجموعة من الأنشطة لفهم النص تبدأ بقراءة جهرية تراعي مقومات القراءة الفصيحة والمعبرة، وتنتقل إلى قراءة خطية فاحصة للنص جزءا جزءا قصد استخلاص مكونات المعنى وترتيبها وعند الانتهاء من إدراك المعنى يكلف الأستاذ تلاميذه بأنشطة التحويل (...)، والهدف من هذه الأنشطة هو تنمية مهارة الفهم". (المنهاج،1996، ص22،23)، ونجد التصور نفسه في التوجيهات الرسمية 2005:" إدراك المتعلمين معاني النص" أو " الوصول إلى المعاني الكلية"...إلخ (الملف التربوي التواصلي، ص37).

والملاحظ هنا هو استمرار التصور التقليدي لتفسير النص أو شرحه وذلك في الإلحاح على القراءة الخطية التي " تفحص النص جزء جزء" وهو أمر تفضل القراءة المنهجية تخطيه واقتراح بديل قرائي جديد يجعل من القراءة عملية مركبة لبناء المعنى توجه المتعلمين بطريقة عمودية إلى استثمار مختلف الموارد النصية (وحتى الخارج نصية) وتشغيل النص بواسطة التدليل على صحة الفرضيات المصوغة حول المعنى بواسطة التقاط أكبر عدد من القرائن والدوال النصية وتركيبها تركيبا نسقيا ملائما لتعليل قراءة ما.

ومن جهة أخرى تم استقاء عناصر أساسية من المظاهر الخمسة للنص في وضع تصور القراءة. والظاهر أنهم جعلوا من هذه المظاهر شبكة قرائية قارة، تم إفراغها في قالب

التراتبية الممثلة في صنافة المجال العقلي لبلوم، علما بان فيالا وشميت يقدمان هنا قائمة بالمظاهر التي ينظر انطلاقا منها إلى النص ليس باعتبارها مسطرة يجب اتباعها خطوة خطوة بطريقة نمطية في صورة شبكة قارة ولا برنامجا مدققا للقراءة، بل باعتبارها زوايا النظر التي يمكن أن ينطلق منها في معالجة النص للإحاطة بالظاهرة النصية في إطار قراءة متكاملة وملائمة. ويبدو أثر هذه المظاهر الخمسة للنص في البرنامج بشكل واضح في اقتفاء طريق مرسوم مسبقا للقراءة ينطلق من المعارف القبلية، ثم من استثمار شكل النص الخارجي، مرورا بملاحظات حول بعض دوال النص، وبعض دلالاته ووصولا إلى جوانبه التداولية... علما بأن منطق القراءة المنهجية يستدعي ولوج النص عبر مدخله التداولي الذي ييسر التعامل معه ويمكن المتعلم من إدراك المعنى الكلي باستحضار شروط إنتاجه، وذلك بواسطة أسئلة من قبيل: من يتحدث في النص؟ إلى من؟ علام؟ كيف... إلخ. كما أن القراءة المنهجية تفضل اعتماد المداخل القرائية استجابة لأسئلة النص والقراءة ولشروط الوضعية البيداغوجية وإكراه الممارسة الصفية (المدخل بواسطة الحقول المعجمية، أو الاستعارة، أو بيوغرافيا الكاتب/ الشاعر، أو الروابط المنطقية، أو الزمانية، أو المكانية، أو بواسطة التكرار، أو الرمز...)

وتترتب عن هذا الخضوع للتراتبية الصنافية (صنافة الأهداف العرفانية لبلوم) من جهة، والمظاهر الخمسة من جهة ثانية وخلط كل ذلك ببعض الإجراءات الجزئية والشكلية لما يسمى بالقراءة المنهجية، مجموعة من النتائج التي تتنافى كليا ومبادئ هذه الممارسة البيداغوجية ومنها:

- **التناقض بين المراحل والخطوات وعدم ملاءمتها:**

أول ملاحظة يمكن الإدلاء بها هي التماهي الحاصل بين الخطوات القرائية والأهداف الصنافية حيث نجد الأهداف التي عدها واضعو المنهاج خطوات لما سموه بالقراءة المنهجية هي ذاتها التي تتكرر عند الحديث عن أهداف القراءة (المنهاج، 1996، ص 24، مثلا). ومن أبرز مظاهر التناقض وعدم التلاؤم، التناقص الملاحظ على ما يسمى بملاحظة النص وإصدار الفرضيات الذي يكون مسبوقا عادة، وكما تلح على ذلك الوثائق الرسمية، بالإعداد القبلي للقراءة في إطار المرحلة الأولى كعمل منزلي، إذ لا يعقل أن نطلب من التلميذ ملاحظة النص من الخارج وصياغة بعض الفرضيات حوله ونحن نعلم أنه قد هيأ النص في الخارج وتعرف عليه بل (كما هو مفروض طبعا وليس كما هو حاصل في الممارسة المدرسية اليومية)، ولم يعد بالتالي غريبا عنه يقابله لأول مرة. وهذا الخلل مترتب عن التلفيق بين تصورات واستراتيجيات قرائية في وضعيات بيداغوجية مختلفة. فالقراءة المنهجية لنص قصير في الاختبار الشفوي للباكالوريا الفرنسية يجعل من مرحلة الملاحظة البصرية للنص وسبره من الخارج مرحلة أساسية حيث تختبر الاستراتيجيات القرائية لديه

وقدرته على حل المشكلات المرتبطة باللقاء الاول بالنص. وينطبق الأمر نفسه على الوضعية البيداغوجية التي يهيأ فيها لقاء بين التلاميذ ونصوص لم يروها من قبل فيدعون إلى الإفصاح عن ردود أفعالهم الأولى إزاء النص واختبار قدراتهم على الاستباق وصياغة فرضيات قرائية خصوصا حين تنطوي النصوص على قدر مهم من الجدة والتعقيد والكثافة ومقاومة الفهم البسيط والأولي مما يستدعي منهم تعبئة الكفايات المتختلفة بهدف حل المشكل الذي يجدون أنفسهم إزاءه.

ومن النتائج الوخيمة لخضوع القراءة لمستويات الصنافة العرفانية لبلوم إدراج أنشطة لا تلائم القراءة المنهجية باعتبارها بناء للمعنى منها نشاطًا التحويل والتطبيق اللذان يعقبان الفهم (وهما عنصران يندرج أولهما ضمن مرقى الفهم، ويعد الثاني مرقى يتلو الفهم في الصنافة المذكورة) واللذين تدخلهما الوثائق الرسمية بطريقة آلية وحرفية (أنظر وثيقة الملف التربوي التواصلي، مديرية المناهج، ص37). ويدخل المستويان المذكوران ضمن تصور صنافي ذي غايات تنتمي إلى مجال وضع البرامج التعليمية وتقويمها، وهي ليست مهيأة لتشكل خطوات قرائية خصوصا في تصور القراءة المنهجية التي تلح على فاعلية المتعلم إزاء النص وتتوخى تصحيح ردود الأفعال الأولى عبر الفحص المنهجي للموارد النصية بواسطة التنقل (الذهاب والإياب) المستمر بين مختلف العناصر والقرائن. كما أنه من الأليق تأجيل هذه الأنشطة إذا كان ذلك ضروريا إلى مرحلة مابعد القراءة (استثمار النص بصيغ متباينة). ومن جهة أخرى تعد أسئلة من قبيل: من يتحث في النص؟ إلى من؟ علام؟ كيف؟ ...إلخ من الأسئلة الأولى التي يسائل بها القارئ النص في حين تؤجلها الوثائق الرسمية إلى مرحلة التحليل وفي ذلك شطط كبير عدم ملاءمة واضحة ترتبت عن الوفاء للتصور الصنافي المذكور.

- **الفصل بين الشكل والمحتوى:**

تنصب أنشطة الفهم على مضمون النص، في حين يتولى التحليل الكشف عن شكله، أي الأدوات التي وظفها الكاتب للتعبير عن أفكاره، علما بأن القراءة المنهجية كما ورد في القسم الأول من هذا الكتاب ترفض رفضا باتا هذا الفصل. وتُتيحُ المعاينة الصفية التأكد من الأخطار البيداغوجية والديداكتيكية الناجمة عن هذا التصور، حيث تتحول حصة التحليل إلى اجترار أنشطة عقيمة ونمطية وإنجاز قوائم، تتضمن الأساليب والوجوه البلاغية والمحسنات اللفظية التي تلصق بها الدلالات المتوقعة والمعلومة سلفا والتي لا تقدم أي فائدة لفهم النص وتأويله.

من الأساسيات التي تسعى القراءة المنهجية على ترسيخها " البناء التدريجي لدلالة ما للنص انطلاقا من فرضيات للقراءة تفحص صلاحيتها بدقة " (O , 1987, p:221.B) وينطلق هذا المسعى من تصور نظري خاص للمعني يجعله ثمرة تفاعل بين أثر مكتوب وقارئ مزود بكفايات للتلقي (لغوية، معرفية، بلاغية-منطقية، وتداولية)، كما يجعله نتيجة عمل دقيق على لغة النص (مادته البنائية) دون تمييز بين الشكل والمحتوى...

إن أي خلل في تصور المعنى يلحق الضرر بالقراءة ويسقط أنشطتها في الشكلية العقيمة ويجعلها لا تقدم معرفة بالنص. ولا تنمي الكفايات القرائية لدى التلميذ. فتصور المعنى في الوثائق

الرسمية باعتباره يدرك في مرحلة الفهم ويلخص أو يحول، يفصل المحتوى عن الشكل فيجعل الأول موجودا بمعزل عن الثاني: فيطلب من التلميذ مثلا تحديد " موضوع القصيدة" أو " أن يضع ملخصا لمعاني القصيدة "، أو الإجابة على أسئلة مرتبطة بـ " محتوى النص"، "مضمونه"، "معانيه". وهذا الفصل بين المحتوى (ويرتبط بمرحلة الفهم) والشكل (وتنصب عليه أنشطة التحليل) ينسف القراءة المنهجية ويجعلها لا تختلف عما كان سائدا في درس النصوص الأدبية التقليدي الذي يتم فيه اختزال النص وتلخيص معانيه، قبل المرور على التعليق عليه من ناحيتي الشكل والمضمون... إن هذا الفهم للـ " فهم"، ولو كان يقصد به فقط الفهم الأولى للنص، ليس من شأنه أن يقدم شيئا هاما للقراءة المنهجية، وخاصة حين يتعلق الأمر بنص يتمتع بقدر عال من الكثافة والعمق والتركيب، لأنه يختزل النص ويحوله على خطاب إخباري أو مرجعي صرف، بربطه بـ " واقع " مدرك على نحو بسيط ومختزل، علما بأن هناك نصوصا تقاوم الفهم الحرفي لأنها لا تساعد بما يكفي على ذلك(Hebert ,2002,p :13).

- **الخطية:**

هناك نوعان من القراءة قراءة خطية، وقراءة محورية، والقراءة المنهجية وفاء لمبادئها التي تعطي الامتياز للمشروع البيداغوجي ولبناء معنى منسجم ومتسق لنص ما تندرج ضمن النوع الثاني بالنظر إلى المزايا البيداغوجية والديداكتيكية التي تتمتع بها القراءة المحورية التي تعتمد على محاور قرائية يتم حولها تجميع الملاحظات المتعلقة بالنص بهدف بناء معنى له. و من هذه المزايا القدرة أكثر على صياغة المشروع البيداغوجي، و كذا تسريع بناء المعنى خلاف القراءة الخطية، بالإضافة إلى ملاءمة النصوص الطويلة نسبيا (Hebert ,2002,p :18). ولا يعني ذلك ان القراءة الخطية مرفوضة تماما من وجهة نظر القراءة المنهجية، بل يمكن اللجوء إليها أحيانا بالنظر إلى بعض المزايا خاصة بالنسبة للنصوص شديدة القصر، حيث " يمكن أن نتصور، تبعا للأحوال، تتبعَ سيرِ النص، إذا بدا ذلك ملائما، أو، على العكس، القفز عليه؛ فشرح النص كان ملزما بالخطية فيما القراءة المنهجية ليست ملزمة بها" (Boissinot et Mougenot, 1990, p :11). إلا أن القراءة في تصور الوثائق الرسمية عندنا هي قراءة خطية بالدرجة الأولى إذ ينصب الاهتمام في مرحلة الفهم على " استخلاص مكونات المعنى" بواسطة " قراءة خطية فاحصة للنص جزءا جزءا" (منهاج 1994، ص:22)، وتستعيد التوجيهات الرسمية 2005 نفس المفهوم إذ تنص على أن فهم النص يتم " بقراءة خطية معززة بشروح معجمية مساعدة على إنتاج المعنى" (الملف التربوي التواصلي، ص 22). لا تنحصر الخطية

في هذا المستوى بل تشمل كل المسار القرائي الذي عليه أن يقطع برنامجا معروفا سلفا يتمثل في مراقي صنافة بلوم، كما أن عليه، في مرحلة التحليل مثلا، أن يبدأ بالدوال، لينتهي بالتداول مرورا بالدلالة. في هذا السياق تقول ماري لور بوليتي M. Laure Politti

" إن المسار المرسوم لا يذهب (...) من البسيط إلى المركب، أو من العنصر المعزول إلى البنية الأعلى تراتبيا: فالاستراتيجية ترسم مسارا يتنبأ بذهابات وإيابات، بمسالك عابرة، بشطوط من أجل التيه الفردي، بخطط طائفة وليس باندفاعات مباشرة ..." (Poletti,1988, p: 112).

فالقراءة المنهجية أو (التحليلية أو النقدية)، لكونها قراءة مستدل عليها و معللة بواسطة الموارد النصية التي تتيح بمقدار ما تنشط وتستثمر إمكانية استعادة الشروط التواصلية للنص باعتباره تواصلا مؤجلا différé تتطلب دائما هذه المراوحة، هذا الذهاب والمجيء المستمر بين مختلف الدوال النصية والموارد المصاحبة للنص: بالإمكان دائما، بعد قطع القراءة أشواطا مهمة من التأويل وبناء المعنى، الارتداد نحو الدوال مهما بدت قيمتها ضئيلة أو هامشية أو أولية (العنوان، مصدر النص،تاريخ الطبعة ومكانها...) لأن الأمر يتعلق بتحويل أكبر قدر من القرائن النصية إلى دوال منتجة لمعنى ما...و يمكن أن ندلل على هذا بكون القراءة تقدم وارتداد في آن، وبناء المعنى يستدعي من القارئ كفاياته ومعارفه من أجل تحويل أكبر من قدر من المؤشرات والقرائن النصية إلى عناصر دالة، قد تكون هذه المؤشرات بصرية (الطباعة، رسوم مصاحبة، صور خطية، تشكيلات...) وقد تكون وحدات دلالية، أو رموزا...إلخ لكن اشتغالها، تضافرها في دلالة، لا يتم في انعزال، أو في مستويات، وليس ثمة مسطرة متدرجة تقيد التقاط المؤشرات وتحويلها على عناصر دالة وتضعها في قائمة أولويات... كل شيء يتوقف على المنطق الداخلي للقراءة، وعلى التأويلات التي نمنحها لعناصر المقروء ولبنيته ، بالإضافة إلى أن عمليات الفهم والتحليل والتأويل والتعليل والتقويم تصاحب المسار القرائي من بدايته على نهايته، ولا يحسن الفصل بينها بحدود تكرس الطابع السلوكي التجزيئي الضار بيداغوجيا و ديداكتيكيا.

- **الشمولية، أو غياب المشروع البيداغوجي:**

إن بناء منهاج هو بناء لمتوالية ديداكتيكية ترتبط بدورها بمشروع بيداغوجي كبير يرتبط بالمسار التعليمي كله من الابتدائي إلى العالي مرورا بالثانوي بسلكيه. وهو أمر ليس بالهين إذ يستدعي النظرة الشمولية والبعيدة المدى وينطلق من فلسفة التربية والصورة التي نريد لتلميذ اليوم وراشد الغد أن يكون عليها في المستقبل القريب ثم البعيد من حيث الكفايات التي عليه التحكم فيها، ومن حيث المعارف والمهارات التي عليه امتلاكها بالنظر إلى الحاجات المعرفية والكفائية الراهنة

والمستقبلية التي تمس العلاقة مع الذات ومع الآخر. إن تكليف لجان كبيرة ومنفصلة عن بعضها البعض، تشكل انطلاقا من معايير غير واضحة، وبسرعة غير مفهومة ولا مبررة، بوضع المناهج والبرامج ينطوي على ضيق نظر وتنجم عنه عواقب بيداغوجية وتربوية وخيمة ترهن مسار أجيال من المتعلمين. فالأمر يستدعي التنسيق والهيكلة وانسجام الرؤية وانتظام البرنامج في متوالية محكمة البناء تراعي التمفصلات المناسبة لمختلف التعلمات التي يراد للتلميذ أن يتلقاها عبر مساره الدراسي الذي يجب أن يعتمد منحى بنائيا ومتدرجا في إطار مشروع بيداغوجي واضح المعالم يتمفصل حسب المراحل الدراسية ثم حسب المستويات ثم الوحدات الديداكتيكية وأخيرا بالنظر إلى الوحدات الصغرى التي هي الدروس القرائية على نحو يراعي الوحدة والتكامل والتدرج والارتباط بأهداف واضحة ومحددة ومفهومة من قبل الجميع.

- **المشروع البيداغوجي في الدرس القرائي:**

سبقت الإشارة في القسم النظري، إلى ان القراءةالمنهجية تقوم على ثلاثة مبادئ كبرى، من بينها الاندراج ضمن مشروع بيداغوجي ذي أهداف محددة بإحكام. ذلك لأنه في غياب مشروع يوضع التلميذ داخل متاهة النص دون دليل أو بوصلة: هذا النص الذي يشكل فضاء متسعا تؤثثه الدوال، وتتناثر فيه التفاصيل، والجزئيات، والمؤشرات، بما في ذلك التفاصيل المضللة، وما لم يكن هناك توجيه ووجهة نظر، تسقط القراءة في الفوضى، وتتشتت الجهود في اتجاهات متباينة.

فما هو، إذن المشروع البيداغوجي، الذي تتوسل به القراءة المنهجية في التصور الرسمي؟

من الخصائص الأساسية للمشروع الارتباط بوضعية بيداغوجية محددة، وبصيغة قرائية من الصيغ (سواء التي تقترحها المؤسسة أو التي هي متروكة لخيال المدرس واجتهاده...) والخضوع للمقتضيات الطارئة في الممارسة الصفية: الوضعيات – المشكلات، المشاكل التأويلية لدى التلاميذ، فرضياتهم وتمثلاتهم، إشكاليات الممارسة النصية، حماس التلاميذ إزاء النص أو إحجامهم عنه ومقاومتهم له. والمشروع البيداغوجي هو موضوع تعاقد بين المدرس والمتعلمين، تحدد " مهامه " و" أهدافه " بالنظر إلى مشاكل القراءة ومستوى التلقي واستراتيجيات الكتابة...

أين التصور الذي تقدمه الوثائق الرسمية للقراءة المنهجية من كل هذا؟

إن الوثائق الرسمية لا تتصور القراءة داخل مشروع، فهي تكتفي بذكر الكفايات التي تسعى القراءة المنهجية إلى إكسابها أو تنميتها، وتترك تحديد الأهداف الإجرائية للمدرس، علما بأن هذا

المفهوم الأخير باتت تتحاشى ذكره الوثائق الرسمية على نحو مبالغ فيه لصالح المفهوم الملتبس والمثير للجدل: الكفايات. والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما هي حدود حرية الأستاذ (ومعه التلاميذ) في صياغة مشاريع قرائية تنأى عن الهاجس الذي ينطلق منه المنهاج والكتاب المدرسي؟ وهو هوس قول كل شيء عن النص: هوس الشمولية (هل توجد قراءة شمولية للنص تستنفد كل ما يقوله، ما نتصور أنه يقوله، أو ما نريد منه أن يقوله؟) إن الشمولية exhaustivité، القراءة الشاملة تعني تحويل النص إلى متاهة: عندما نريد أن نقول كل شيء عن النص لا نقول أي شيء. ومن شأن الانطلاق من مشروع أن يضيق حقل ملاحظة الأشكال النصية، بإيجاد المداخل القرائية الملائمة، علما بأن هذه الأشكال لا تنتقي قبليا وإنما بعديا أي باعتبارها تستجيب لمشكل من مشاكل الدلالة يطرحه المشروع، كما أن عدد وطبيعة العناصر النصية المفحوصة يتغيران تبعا لمستوى التلاميذ، والحصة الزمنية المخصصة للقراءة، والاستراتيجية العامة للدراسة... (Descotes, 1995,p: 91).

إن المتأمل في الصيغة القرائية التي يقدمها الكتاب المدرسي للنصوص وهي الصيغة التي تُصَرَّفُ عموما في السياق الصفي لا تحدد أي مشروع قرائي واضح المعالم ومصوغ في مهام مدققة، حيث نجد الشبكة القرائية نفسها المعتمدة في المنهاج والتي يراد لها أن تنطبق على جميع أشكال النصوص: (الملاحظة، الفهم، التحليل، التركيب والتقويم ذات الطبيعة الصنافية والتي كانت تم اعتمادها بفعل شيوع التدريس بالأهداف) (أنظر الكتاب الازرق الخاص بالبرامج التعليمية، و.ت.و)، وإذا وقفنا عند مرحلة من هذه المراحل نجدها تحتوي على المراحل الصغرى ذاتها (مرحلة التحليل تتفرع إلى: الدوال، الدلالات، التداول): كل ذلك يصب في مبدإ " التدرج" ومبدإ "الشمولية". قد يكون لهذين المبدأين إيجابيات، لكن في المجال البيداغوجي والديداكتيكي يكونان مصدرا لمخاطر كثيرة: إن التدرج يوجد في معنى المنهج ذاته الذي اشتق منه وصف القراءة، من جهة كون هذا المنهج مسطرة procédure (انظر تعريف المنهج في القسم الأول من البحث). كما أن المعنى باعتباره أحد الأسس المركزية للقراءة المنهجية يتخذ شكلا متدرجا إلا أنه بالنظر إلى طبيعة النص الأدبي ورهانات القراءة السيموطيقية للنص يُخشى أن يفهم من التدرج الخطية، السير إلى الامام دون توقفات، دون ارتدادات... من الملاحظة الحسية للنصوص الموازية، لكتلة النص، توزيعه المادي والمكاني...إلخ إلى المراقي العليا (بكل ما تحمله الكلمة من بعد صنافي) التي تشغل آليات التجريد. إن هذه الخطية خطيرة في القراءة،

وعلى الخصوص في قراءة النص الادبي، لأنها تنبئ بقطع مسارات معلومة سلفا تحول القراءة إلى أنشطة شكلية وغير منتجة لمعنى.

ومن الأخطار التي تهدد بها الشمولية القراءة التوهم بأننا بعبورنا كل المستويات التحليلية، وهي تتخذ في تصور القراءة المنهجية الرسمي وممارستها-عندنا-شكلا جزيريا insulaire نستنفد كل الدلالات الممكنة للنص، ونكون قد أنجزنا قراءة " شاملة" للنص. هذه القراءة " الشاملة" (!) المكونة من قراءات (يمكن ملاحظة المصطلحات المستعملة في الوثائق الرسمية من قبيل القراءة التوجيهية، القراءة التحليلية ، القراءة التركيبية التي يراد للنص أن يخضع لها) لا تندرج في إطار مشروع محكم وواضح المعالم، بل هي قراءة مشتتة تفتقر إلى الانسجام والاتساق المنهجي، لأن " كل قراءة ملزمة بتعيين نظام ملاءمتها الخاص، ولا أحد يجادل في تعدد مشاريع القراءة: إنها تنتمي إلى أنظمة ordres مُلاءَمَةٍ متباينةٍ وتستدعي أشكالا مختلفة من التصرف، ومن الفضول، ومن الغايات، ومن الفهم، ومن اللذة. ومن ثم يمكن أن نتصور، من حيث المبدأ، أن كل نظام ملاءمة يقابله انسجام ما " (Bertrand, 1988,p: 81).

والملاحظ أن القراءة باعتبارها بناء للمعنى بطريقة متماسكة ومبرهن عليها بواسطة مختلف القرائن النصية موقوفة في هذا التصور، لصالح تاريخ الأدب خصوصا في المستويين الأول والثاني من سلك الباكالوريا حيث تحضر أسئلة تاريخ الأدب العربي، ليصبح معها النص القرائي ذريعة ليس إلا: (texte comme prétexte) من أجل استخلاص الخصائص الفنية أو الخطابية للاتجاهات الأدبية والشعرية المختلفة عبر مراحل التاريخ الأدبي. وتكون النتيجة المنطقية لقراءة من هذا النوع السقوط المحتوم في مثالب الممارسة الديداكتيكية لما سمي بتفسير النص وبالخصوص:

- تشذير الملاحظات طالما أن الهدف منها ليس هو البناء المتماسك لمعنى النص والذي يوجهه مشروع قرائي مصوغ بدقة، بل إنجاز قائمة للخصائص الفنية والتعبيرية والتيماتية ..لمختلف المدارس والاتجاهات الأدبية على نحو فيه القليل من التروي والتبصر والكثير من الإسقاط والشطط والنمطية: إنه يقطع المسارات المرسومة مسبقا ذاتها؛ إنه يضيع الكثير من الوقت - على شح الأغلفة الزمنية لدرس القراءة خصوصا ودرس اللغة العربية عموما- في اكتشاف ما

يعرفه سلفا... وهو ما يؤدي هي نهاية الأمر إلى التضحية بالقراءة وبالمعنى وبالكفاية القرائية والكفاية الأدبية.

- تذويب اهتمام التلميذ بسبب إهدار الجهد والوقت في أنشطة نمطية غير منتجة للمعنى تنحصر في اجترار خطوات مكرورة لا تتطلب جهدا ذهنيا ومهاريا، لا تضع المتعلم أمام مشاكل قرائية حقيقية وبالتالي ليس بمقدورها تنمية الكفايات القرائية لديه ولا بناء أدوات القراءة المستقلة وفي السياقات الواقعية المختلفة...
- التعليق على النص الذي يعد النشاط الأساس في الامتحان النهائي الموجه للعملية التعليمية التعلمية لا يولي اهتماما مقبولا ببناء معنى النص باعتماد الأدوات والوسائل الملائمة واختيار الاستراتيجية الأمثل بواسطة المدخل الأصلح للإبحار في النص، بقدر ما يوجه الاهتمام إلى السير بجانب النص واتخاذه مطية سهلة لتثبيت الخصائص المعلومة ذاتها والمتعلقة بالمدارس الأدبية والاتجاهات الشعرية العربية. و في هذا السياق تحذر الكثير من الأدبيات المرتبطة بديداكتيكا اللغات و قراءة النص الأدبي من التخلي عن الإنشاء الأدبي dissertation تدريجيا لصالح تحليل النص الأدبي بسبب استسهال التلاميذ للثاني خلاف الأول الذي يستدعي كفايات أكبر وأهم حتى إنه في الامتحانات الاختيارية التي تخير الممتحن بين التعليق الأدبي على نص من النصوص و بين الأنشاء الأدبي يميل في الغالب إلى الأول لما يتميز به من سهولة نسبيا حيث يستعيد عناصر النص و يستنجد في كثير من الأحيان بالإطناب والحشو وإعادة إنتاج النص بما يضمن له جزءا مهما من النقطة و هو ما لا يتحقق في الإنشاء الأدبي.

4-النزعة السلوكية:

تعتبر الصنافات في المجال البيداغوجي أنظمة لتصنيف أهداف التعليم وتوضع أساسا لأغراض قياسية وتقويمية، عبر وصف السلوكات التعليمية التعلمية المراد تقويمها على أساس أن تكون قابلة للملاحظة والقياس. وذلك وفق تراتبية محددة. و إذا كانت صنافة بلوم و مساعديه قد نالت شهرة واسعة و استلهمت كثيرا في المجال البيداغوجي خصوصا في

صياغة أهداف التعليم وأهداف التقويم التعليمي، و إذا لم يكن في الإمكان الاستغناء عنها لمزاياها البيداغوجية، فإنه من التعسف إخضاع القراءة لأنها لم توضع أصلا لديداكتيكا قراءة النصوص كما يشير إلى ذلك صاحبها بلوم إذ يقول موضحا مقصوده بمصطلح الفهم: " كان مصطلح (فهم) يرتبط دائما بالقراءة (فهم المقروء)، ونحن نمنحه هنا معنى أوسع بتطبيقه على مجال متنوع من أشكال التواصل أكبر مما تقوم بتأديته الوسائل التي تعتمد الكتابة، ونمنحه في ذات الوقت معنى أضيق لأنه ليس مرادفا للفهم الشامل ولا الفهم الدقيق لرسالة ما" (Bloom,1969, p101)، ثم إن التراتبية التي تتبناها قابلة للجدل (معجم علوم التربية، ص315) إذ يصعب الحديث عن فصل بين الفهم والتحليل والتركيب والتقويم كما لا يمكن إقامة حدود دقيقة بين ما يتعلق بكل مستوى من هذه المستويات، هذا بصفة عامة فبالأحرى حين يتعلق الأمر بالقراءة المنهجية التي لا تتصور العمل ضمن شبكة قارة من العمليات والأنشطة بل تخضع للخصوصيات النصية وأسئلة المشروع البيداغوجي ولاستراتيجيات بناء المعنى لدى المتعلم، وتستدعي منه تعبئة كفاياته المختلفة ... كما أن القراءة المنهجية تستقي تصورها من مرجعيات مختلفة في مقدمتها النظرية البنائية في التعلم التي ترى أن المعرفة بناء مستمر يكون فيه المتعلم مركز السيرورة ، كما لا تنظر إلى الخطإ باعتباره مناوئا للتعلم بل تترك للمتعلم فرصة التعلم عبر الخطإ، علاوة على اعتبار المدرس مساعدا على بناء التعلمات.

إن القراءة لا تبرمج بالصورة المفتعلة التي تتصورها الوثائق الرسمية، بل تقوم على سيناريوهات متجددة بالنظر إلى متغيرات الوضعية البيداغوجية وأسئلة كل من النص والقارئ المتدرب الذي هو التلميذ والذي نريد أن ننمي لديه الحس بالمسؤولية والاستقلالية. يقول روبول O.Reboul: " إن أفعالا مثل فهم أو حكم أو أبدع ليس للتقنيات ما تقوله بخصوصها" ويضيف منتقدا النزعة التقنوية:" المزعج أنها تدعي تقليص العملية التعلمية إلى ما بإمكانها قوله، وهي بهذا تنحي كل ما ليس قابلا للملاحظة والقياس أي كل جانب كيفي. وبناء عليه يقع تجاهل المظاهر العميقة للتعلم، أولا من ناحية المدة، لأن ما نلاحظه يكون نتيجة مباشرة وقصيرة الأمد، لكن ما يحصل في ما بعد يفلت من المراقبة التقنوية، مثل معرفة كيف غير هذا التعليم شخصية التلميذ، وما الذي يتبقى منه بعد عشرين سنة..." (أوليفيي روبول، 1994، ص44).

النزعة التقنية تتوسل بالتقويم لمعرفة ما اكتسبه التلميذ، لكنها تحصل " على نتيجة في غاية التعقيد، لكنها متوقعة كلها، وإذا كانت هناك طوارئ فهي ترجع لقصور تقنوي، يمكن للتقنوية نفسها أن تصححه ". وبهذا فهي " تتجاهل ما هو أساسي، وهو التكوين على المدى البعيد لعقل قادر على التفكير والحكم، وهذه نتيجة لا علاقة لها بتسلسل الأهداف". وبأسلوب ساخر ينتقد روبول خطاب الاستعارة الصناعية في التربية، ويهمنا هنا استحضاره لمثال القراءة: " عندما يتعلق الأمر بالسباحة أو ركوب الدراجة يجب أن نبدأ بعمل ما هو مفروض تعلمه، نقوم به قبل معرفته لكي نعرف القيام به، حتى الكفايات مثل القراءة، التي تتطلب تعلما أوليا لا تنحصر فيه، فهناك لحظة ننتقل فيها من التهجي إلى القراءة، إلى الفهم الشامل، وهذه اللحظة الأساسية التي لا يمكننا تحليليها أو برمجتها". (نفسه، ص: 44-45).

البرنـامج الدراسي والقراءة المنـهجية

توجد في مقدمة القضايا الأساسية في الديداكتيكا، خاصة ديداكتيكا اللغات، قضية بناء المتوالية الديداكتيكية progression didactique، التي يبدو أنها بدأت تحل محل مصطلح البرنامج. وتعني المتوالية الديداكتيكية أو "التدرج الديداكتيكي":

1. جميع الخطوات الديداكتيكية والإجراءات المعقلنة والاقتصادية التي تؤدي إلى بلورة نموذج أو مسار تعلمي يؤدي إلى إجراءات متعلقة باختيار عناصر التعليم وتنظيمها. (Galisson, R.Coste,D1976)
2. يتضمن التدرج (المتوالية) تسلسل الدروس في برنامج معين ويفترض هذا التدرج معالجة مجموعة من المعطيات: (1) إدماج أشكال التصحيح والمراجعة. (2) تنظيم الدروس بكيفية تحل مشكل المقاطع أي ما يسبق وما يلي ومشكل التجميع أي انسجام الدروس فيما بينها. (3) يتطلب التدرج حل مشكل إدماج تدرجات متنوعة عن مواد مختلفة. (Galisson,R.Coste,D1976) (جماعة من المؤلفين، معجم علوم التربية، ص275،276).

نستتنتج من هذا التعريف أن المتوالية هي برنامج عمل مهيأ بإحكام لبلوغ أهداف محددة، ويستدعي تدقيق اختيار محتويات التعليم والحرص على انسجام مكوناته واتساقها، و من ثم فإن بناء متوالية في درس اللغة العربية مثلا ليس عملا عشوائيا بل يتم بناء على معرفة نظرية (لسانية، بلاغية، أدبية...) وديداكتيكية مرتبطة بالتفكير في الكيفيات التي بها تصير المعارف والمحتويات قابلة للتدريس مع مراعاة تدرج الصعوبات graduation de difficultés اللغوية والقرائية في ارتباط مع التطور الذهني والعرفاني والوجداني للمتعلميين، وتطور حاجاتهم المعرفية والمهارية والعاطفية... وبناء ذلك في نسق من المكونات المرتبطة بهدف عام يرتبط بسنة دراسية أو سلك تعليمي(متوالية ماكروبنائية أو كبرى) وبدرس أو مجموعة من الدروس (ميكروبنائية او صغرى).

إن السمة البارزة في هذا البرنامج الدراسي هي غياب مفهوم المتوالية الديداكتيكية، حيث تم حشد المكونات بدون تدبر ديداكتيكي، خصوصا إذا أخذنا بعين الاعتبار مكوني الدرس اللغوي والتعبير والإنشاء اللذين لا يرتبطان بالنصوص القرائية إلا من الناحية الشكلية أي الانطلاق في الدرس اللغوي من أمثلة مأخوذة من النصوص القرائية. وإذا حصرنا كلامنا في مجال النصوص القرائية وجدنا هذا البرنامج خليطا عجيبا من العناوين التي لا تربط بينها روابط كافية لكي تجعلها تدخل في انسجام ديداكتيكي سواء على المستوى الماكروبنائي (السلك التأهيلي برمته) أو المستوى الميكروبنائي (المستوى الدراسي). ومن جهة ثانية لا يلتفت البرنامج إلى مكون القراءة المنهجية للنصوص حيث تصير هذه النصوص مجرد وسيلة لإثبات القضايا المرتبطة بتاريخ الأدب في الشعبة الأدبية(مثلا خصائص الكتابة الأدبية ووظائفها، حركية الأدب العربي الحديث...)، أما في الشعب العلمية فهناك عدم انسجام واضح في العناوين والمداخل المؤطرة للنصوص القرائية، حيث نجد المدخل الأجناسي(الشعر، الخيال العلمي) مع المدخل التيماتي العام (الإنسان والطبيعة، الإنسان والحب، الإنسان والأرض...) مع التصنيف النصي والخطابي (السرد، الوصف، الحجاج، الترسل) مما يبرز الطابع العشوائي لهذا البرنامج الذي لم ينبن على اختيارات ديداكتيكية ملائمة ومبررة. كما لم يراع التطور الذهني والكفائي المفترض في تلميذ الثانوي التأهيلي بالنظر إلى التواضع الشديد للرهانات القرائية واللغوية في هذا المستوى الدراسي المتقدم إذ كيف يعقل أن نبرمج ما يمكن عده تدريبا أو تدربا Initiation على التصنيف النصي والانتماء الأجناسي في المستوى الثانوي. مثل التعرف على المبادئ الأولى للصنف الوصفي، (الأماكن والشخوص و الحركة) في القسم الأول من سلك الباكالوريا، وبطريقة مبتسرة و تعوزها الدقة (الخطاب الوصفي يتعامل معه في غياب خلفية تصنيفية للنصوص تميز ما بين الوصف المدرج في السرد والوصف الوظيفي المرتبط بأصناف نصية أخرى خصوصا النص التفسيري والنص الإخباري والنص الحجاجي) علما بأنه من المفروض أن يتلقاها المتعلم في المستوى الابتدائي ثم يتولى التعليم الإعدادي تعميقها على أن يختص التأهيلي بتعميق المعارف النصية والقرائية و بناء الأدوات والوسائل المساعدة على القراءة التحليلية الفعالة، وكذا تنمية الكفايات النوعية المرتبطة بالتخصص الأدبي. أما في القسم النهائي من سلك الباكالوريا العلمية والتقنية فنجد تقديم المبادئ الأولية للسرد. إن تلميذ الثانوي التأهيلي (أدبيا كان أم علميا) محتاج إلى اكتساب وتعميق الكفايات القرائية وبناء

وتطوير الأجهزة والوسائل الكفيلة بذلك حتى يكون في مستوى ما ينتظر منه بعد تخرجه من هذا السلك سواء تابع دراسته الجامعية أو التحق بالحياة العملية او المهنية، ويتطلب ذلك خلق مقامات ديداكتيكية متطورة قادرة على الرفع من مستوى الإنجاز القرائي، ووضع التلميذ أمام مشكلات قرائية بواسطة نصوص تنطوي على ما يكفي من التركيب والصعوبة بما ينسجم مع المقاربة البيداغوجية المبنية على الكفايات، وتكفي نظرة واحدة إلى المستوى لمواضيع الباكالوريا العلمية (الامتحان الجهوي) لإدراك مدى تردي التصور القرائي وعدم ملاءمة الأنشطة والمهام للمستوى الدراسي الثانوي حيث تنحصر الأسئلة في مستوى متدنٍ لا يستدعي من التلميذ أكثر من إعادة إنتاج سطحية للنص، وضعيات تقييمية لا تضعه أمام نصوص مكثفة وتحتاج إلى استراتيجيات لبناء المعنى وتعبئة مختلف كفايات القراءة . ومما يضاعف من هذا الأمر تقيد الامتحان بما سمي بالمحور أو المجال الموضوعاتي الذي يشكل ما اصطلح عليه تعسفا وتجاوزا بالمجزوءة. في حين كان يجدر إدراج التعليم والتقييم في إطار متوالية محكمة منبنية على تفكير معمق وواضح في الأشكال الخطابية واستراتيجيات الفهم.

إذا تأملنا البرامج الدراسية الخاصة بتعليم اللغة العربية (وضمنها القراءة) في جميع الأسلاك التعليمية نجدها تُلفق، أو يعاد استنساخها على عجل، وبطريقة مرتجلة، ودون تنسيق بين المراحل والاسلاك، وبلا نظرة شمولية، إلمام بآليات بناء المناهج وتصورها، علما بأن تخطيط المناهج ينبغي أن يتخذ منحى شموليا وبنيويا، يراعي التدرج الذهني، العرفاني، والعاطفي والنفسي للمتعلم... كما يراعي حاجاته الحقيقية بناء على دراسات جديرة بالثقة، واستنتادا إلى خبرات حقيقية، واسترشادا بتجارب رائدة في هذا المجال المركب والشديد الحساسية.

فلا يعقل بأي حال من الأحوال أن ينتظر بلوغ التلميذ المستوى الثانوي التأهيلي لنمكنه من مبادئ التصنيف النصي في حين كان من المناسب أن يتدرب عليها منذ الابتدائي، إلى الحد الذي يوحي بأن كل سلك تعليمي ينظر إليه وكأنه بداية ومنطلق. إن هذا الارتجال شديد الضرر بالعملية التعليمية-التعلمية وبجدوى وجودة التعليم في المغرب.

نموذج برنامج اللغة العربية في السلك الإعدادي 2002

إذا كانت البرامج التعليمية الخاصة بالعلوم لا تطرح صعوبات ومقتضيات خاصة بالنظر إلى كونيتها أو ما يمكن تسميته بالبرنامج الكوني أو العالمي، فإن درس اللغات، وبالأخص درس اللغة العربية، نظرا لضعف البحث البيداغوجي في العالم العربي ككل، يحتاج إلى مجهود وإرادة يخرجان برامجها من القصور المزمن التي عانت وما تزال تعاني منه بفعل عوامل منها الركون

إلى الجاهز، ووضع الحافر على الحافر، وعدم الانفتاح على التطور المعرفي المرتبط ببناء المناهج وبديداكتيكا اللغات....

لقد تم تهييء البرنامج بسرعة فائقة، علما بأن تهييء برنامج دراسي يتطلب وقتا كافيا لاستشارة مختلف المتدخلين بشكل متأن وموسع، واستقصاء الآراء المختلفة سواء المتعلقة منها بالتخصصات التعليمية المختلفة أوالمتعلقة بالتداخل التخصصي وتعدده، ودراسة حاجات المتعلمين، وتدقيق دفاتر التحملات من حيث أهداف البرنامج واللغة والمفاهيم الموظفة، وإعداد صيغ أولية قابلة للتعديل والتنقيح وذلك بعد الفحص والاختبار الكافيين. ويمكن الاسترشاد بتجارب الدول المتقدمة في هذا المضمار.

وهناك ملاحظات أساسية كثيرة أهمها:

1 –إذا كانت اللجنة الواضعة للبرنامج استندت إلى الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية فإنها أغفلت الحديث عن أهداف السلك الإعدادي مكتفية بالإشارة المقتضبة إلى الكفايات الواردة بوثيقة الاختيارات والتوجهات التربوية (الكفايات الست : التواصلية و الثقافية و المنهجية و الاستراتيجية و التكنولوجية). وللتذكير فهذه الكفايات كفايات ممتدة/ أفقية transversales ترتبط بالمواد الدراسية المختلفة، وهي كفايات نهائية يرتقب تحققها في نهاية المسار الدراسي للمتعلم وليست خاصة بدرس اللغة العربية بالسلك الإعدادي بالإضافة إلى كونها مصوغة بشكل غير دقيق وقابلة للتأويل على أوجه مختلفة (مثال الكفاية الاستراتيجية المثير للجدل). وقد كان من الضروري تحديد أهداف السلك في لغة واضحة على أن تكون محدودة العدد وقابلة للتحقق والتقويم، وألا تكون مكررة ومعادة بالنسبة لكل السنوات. فما تعده اللجنة أهدافا للسلك الإعدادي (الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية، والاستراتيجية (بل وحتى التكنولوجية)، بالإضافة إلى القيـم) والتي هي نفسها الموجودة بالسلك الثانوي التأهيلي لا يمكن أن تشكل أهدافا بالمعنى المنهاجي الدقيق إذ كيف يمكن تقويم الكفاية الثقافية في اللغة العربية بالسلك الإعدادي مثلا، والأمر نفس يقال عن القيم والمواقف الوجدانية؟ هل يمكن تقويم حب الاعتزاز بالوطن أو التشبث بالقيم الأسلامية؟ أو احترام البيئة، أو حب القراءة؟ ثم ما هو المشروع البيداغوجي الذي يؤطر السلك الإعدادي؟ إن هذه الأهداف العامة أقرب إلى غايات التربية ومراميها وكان جديرا بها أن تندرج في برنامج البرامج programme des programmes، وليس برنامج مادة اللغة العربية.

إن البرنامج المنسوخ عن برنامج قديم يمكن اعتباره قبل كفائـي لا يتلاءم والمقاربة بالكفايات التي تستعمل بشكل مكثف في الوثائق الرسمية المرتبطة بالبرامج. فالبرنامج المتبنى هو من النوع التقليدي الذي لا يهدف إلى تنمية الكفايات بقدر ما يدخل في نطاق البرامج ذات المنحى الموسوعي المبني على أولوية المحتوى الجاهز والذي يراكم المعارف ويحشدها ولا يخطط لتنمية كفايات المتعلم المختلفة في إطار سياقات بيداغوجية متجددة ومتعاونة بإشراك مختلف المواد الدراسية في هذه العملية، وبواسطة تنمية قدرات التلاميذ على حل المشكلات المتجددة سواء المرتبطة بالتعلم أو المتعلقة بالحياة في مفهومها الموسع والشامل، وذلك في إطار منهاج متكامل ومندمج. فهل تعد اللجنة المعارف المتعلقة بمجال معين ومن خلال عدد جد محدود من النصوص كفاية؟ ما الكفايات الخاصة بدرس اللغة العربية في المستويات الإعدادية الثلاثة؟ هل يكفي أن نقول إنه تم الحرص على حضور كل نوع من الكفايات المنصوص عليها في الوثيقة الإطار دون أن نبين كيفية ذلك؟ ورد في نص وثيقة البرنامج:"الانطلاق من درجة حضور كل نوع من أنواع الكفايات المنصوص عليها في الوثيقة الإطار، ولأجل هذا أولت الأسبقية للكفايات التواصلية والثقافية والمنهجية دون إغفال النوعين الآخرين، وقد روعي ذلك في التوجيهات الخاصة باختيار النصوص القرائية". ولم تبين لنا اللجنة كيف ذلك وهي استنسخت البرنامج القديم ولم تدخل عليه أي تغيير ذي بال. ثم ما هي الكفايات المراد تنميتها (تنمية لأن في الحديث عن الكفايات لا ننطلق من الصفر بل نفترض دائما أن المتعلم يمتلك قدرا منها) من خلال الوحدات الفضفاضة التي تتكرر خلال كل مستويات السلك الإعدادي؟ ورغم أن اللجنة لا تحدد أهداف السلك لكن الإشارات الضمنية والملتبسة تدل على ان البرنامج يعاني من اكتظاظ في الأهداف وتنازع بينها (القيم: إسلامية/ وطنية/ إنسانية...التربية الطرقية/ التربية الصحية/ التربية السكانية/ التربية على حقوق الإنسان/ التربية على المواطنة/ التربية على وسائل الإعلام/ التربية الجمالية.../ معارف وثقافات: التاريخ الإسلامي/ التاريخ الوطني / التاريخ القومي والإنساني، العالمي/ المجتمع/ الاقتصاد/ البيئة / الفنون/ الثقافات... واللائحة مفتوحة، مما يربك البرنامج ويعطل تنفيذه. فالأهداف يجب أن تكون محددة وفق أولويات معللة، على أن تكون محدودة العدد وقابلة للتحقيق في مدة معينة (دورة دراسية، سنة، أو سلك...).

إن تصور السلك الإعدادي باعتباره – فقط -ممرا إلى السلك الثانوي ينطوي على قصور بين إذ ينبغي أن ينظر إليه على أنه التعليم الإجباري الوحيد الذي من المفروض أن يتلقاه كل التلاميذ المغاربة قبل أن تختلف مساراتهم ما بين الاستمرار في التعليم أو الخروج إلى الحياة العملية.

وهذا ما انتبه إليه الميثاق الوطني للتربية والتكوين في مادته 68 من الدعامة الرابعة حيث أشار في معرض حديثه عن السلك الإعدادي إلى دوره في" إنضاج الوعي بالملكات الذاتية والتهييء لاختيار التوجيه، وتصور وتكييف المشاريع الشخصية سواء قصد الاستمرار في الدراسة أو الالتحاق بالحياة المهنية." فالتعليم الإعدادي ليس فقط صلة وصل ما بين التعليم الابتدائي والتعليم التأهيلي، بل هو بالخصوص التعليم الذي من المفروض أن يمنح المتخرج منه الكفايات والمعارف الضرورية باعتباره مواطنا مغربيا عليه أن يمارس مواطنته في كل أبعادها وتجلياتهــا (القيم والثقافة والتواصل والقدرة على التفكير العقلاني وعلى تدبير المشاريع الشخصية...وخاصة القدرة على التعلم الذاتي المستديم).

2- عدم التجديد في مكونات البرنامج و الاكتفاء بنسخ البرامج القديمة التي ظلت سائدة منذ السبعينيات من القرن الماضي حين كانت اللغة العربية مندمجة بدرس التربية الإسلامية: فاللجنة المكلفة بإعداد البرنامج لم تكلف نفسها حتى مشقة إعادة نظر بسيطة في العناوين المكونة للبرامج القديمة بكل ما تضمنه من خلط وعدم ملاءمة و قصور،ومن أمثلة ذلك،الفصل بين أنواع القيم، وبين القيم و المجالات المختلفة التي على أساسها يتم اختيار النصوص القرائية بصورة مفتعلة و غير مقنعة. مع ترسيخ تصورات واختيارات متجاوزة كحصر النصوص في المجال الكتابي scriptural واستبعاد كل ما له علاقة بالأصناف النصية والأشكال الخطابية. وإذا كانت الوثيقة الإطار تقول في معرض حديثها عن مواصفات المتعلم في نهاية السلك الإعدادي: [أن يكون] متمكنا من مختلف أنواع الخطاب المتداولة في المؤسسة التعليمية (والصواب أنواع الخطاب المتداول ليس في المؤسسة التعليمية فحسب، بل -وبالخصوص -في المجتمع). مما يجعل أنواعا خطابية كثيرة وهامة تظل مبعدة من دائر ة المقررات الخاصة باللغة العربية، مثل التشكيل، والكاريكاتير، والملصق، والشرائط المصورة، وأبجديات القراءة الفيلميـــة، والمسرح، والخطاب الإشهاري، والأجناس الصحفية.... إلخ. وحتى مكون التعبير والإنشاء الذي هو المكون الوحيد الذي اقترحته اللجنة -بالنسبة للسنوات الإعدادية الثلاث -: نجد المهارات المقررة بالثانوي التاهيلي تنسخ وإن بشيء من التحوير والتغيير. فهكذا نجد في السنة الأولى: التفسيـــر والتوسيع/ التوثيق/ الإنتاج الصحفي/كتابة الرسائل، وفي السنة الثانية: التلخيص / التقرير/ التصميم/ التحويل/ المحاكاة، وفي السنة الثالثة: خطاب السرد والوصف/ خطاب الحجاج/ التخيل والإبداع/ النقد والحكم. والملاحظ على هذه العناوين خليط من الاشكال الخطابية، كما أنها لم

تربط بالقراءة وباللغة، ولم تخضع لأي ترتيب أو تنظيم يسمح ببناء متوالية ديداكتيكية، سواء داخل برنامج كل سنـــة (متوالية صغرى) أم داخل برنامج السلك برمته (متوالية كبرى). أليس للخطاب السردي ثم الوصفي الأولوية من الناحية البيداغوجية؟ هل من الملائم الابتداء بالخطاب التفسيري؟ (علما بأن واضعي البرنامج لم يتصوروا مهارة التفسير/التوسيع ضمن الأصناف النصية (النص التفسيري الذي يمتلك مقومات وخصائص)، وبخصوص خطوات هذا الدرس، لم تزد اللجنة على أن تنسخ الخطوات التي تم اعتمادها بالنسبة للسلك الثانوي التأهيلي في منهاج 1996(أنشطة الاكتساب/ أنشطة التطبيق/ أنشطة الإنتاج) دون أن تتساءل عن مدى ملاءمتها الديداكتيكية – خاصة – وأن مشروع اكتساب مهارة ما (أو كفاية) عملية معقدة ومتدرجة تحتاج إلى مراوحة ما بين النظري والتطبيقـــي، ولاتقبل مسارا خطيا نمطيا جامدا يتوهم سحر فعل الإقدار الذي يتصرف كثيرا في البرنامج الدراسي والكتاب المدرسي.

3- عدم انسجام مكونات البرنامج ووحداته حيث لم تبذل اللجنة أي مجهود على الإطلاق في مواءمة مكون القراءة مع المكونين الآخرين في البرنامج وهما اللغة والتعبير الكتابين زاعمة في ديباجة البرنامج بأنه تم النظر إلى اللغة العربية على أنها كل لا يتجزأ و أن مكوناتها تتعاون في ما بينها لتحقيق الكفايات. وإذا ألقينا نظرة سريعة على البرنامج وجدناه نسخة عن البرامج القديمة. و بخصوص التعبير راكمت اللجنة مجموعة من المهارات المتنافرة التي لا يدخل بعضها في إطار التعبير والإنشاء كمهارة التوثيق، ومهارة جمع قصاصات صحفية التي ترتبط أكثر بالمعرفة العملية savoir faire وبالخصوص، إكساب التلميذ طرائق العمل وأدواته (الكفاية المنهجية méthodologique). فلا يكفي أن نجمع المكونات الثلاثة بين دفتي كتاب واحد كي تتحقق الوحدة من تلقاء نفسها بل لا بد من بذل مجهود تخطيطي وبنائي، لأن بناء البرامج والمقرات إنما يستدعي الاطلاع الواسع على التجارب الرائدة في هذا الشأن، والتمكن من معرفة كافية بعلوم التربيـــة، وفي ما يخص اللغة العربية يجب الاطلاع على ديداكتيكا اللغات وعلى المعارف المؤطرة، والمجاورة لتخصص اللغات...فالقراءة كان يجدر أن تربط بالكتابة بشكل مباشر وواضح، كما أن القراءة والكتابة يجب أن يربطا معا بالدرس اللغوي الذي ينبغي أن ينفخ فيه روح جديد يخرج من العقم والضحالة التي يعاني منها، بحيث تقرر الظواهر المرتبطة بأشكال الخطاب الممكن تدريسها في السلك الإعدادي من خلال مقاربة جديدة تستقي مادتها من الأنحاء الجديدة مع المزج بين نحو الجملة و نحو النص ونحو الخطاب، و ذلك كله في إطار متوالية متسقة ومنسجمة، وليس بمراكمة المعارف والقيم بشكل تجزيئي وفاضح وغير

فعال باعتماد وتكريس المقررات التقليدية الموسوعية الطبع، واعتماد تصنيفات فضفاضة ولا تتمتع بالملاءمة البيداغوجية الكافية. إن المقاربة بالكفايات في تعليم وتعلم اللغات ممارسة بيداغوجية مخطط لها ومفكر فيها بشكل معمق ينبغي أن تضع المتعلم باستمرار أمام مشاكل قرائية أو كتابية أو لغويـــة، وتدفعه إلى تعبئة قدراته ومعارفه ومهاراته من أجل حلها. كما أن بناء منهاج هو صياغة مشروع بيداغوجي بكل ما يستدعيه الأمر من وضوح الأهداف وملاءمتها، وتصور المقامات البيداغوجية المناسبة لها. ثم إن الحديث عن التزام اللجنة المكلفة بإعداد البرنامج بمبادئ منها تمثل مفهوم المجزوءة في بناء البرنامج لا يجد ما يسنده في الواقع، ذلك أنه من حقنا أن نتساءل هل هذه الوحدات المفككة التي تنطلق من معـــارف (مجالات ثقافية عامة تتكرر بشكل غير مفهوم في سنوات السلك الإعدادي الثلاث) تشكل مجزوءات بالمعنى الصحيح للمجزوءة؟ علما بأن المجزوءة هي وحدة تعليمية تتيح للمتعلم اكتساب كفاية تمكنه من إنجاز مهام ووظائف محددة، وكل مجزوءة ينبغي أن تكون موضوع وصف معير standardisé يعطي صورة مدققة عن الكفايات المستهدفة التي تصف النشاط الذي يمكن من التحكم في مهـام ووظائف محددة. لا ندري ما تقصد اللجنة بالمجزوءة.هل هي ما سمي بالوحدات؟ أم هي الدورات الدراسية الست التي يتوزع عليها السلك الإعدادي؟ لقد كان في الإمكان تصور متوالية تتمتع بالقدر الكافي من الملاءمة و الوضوح وتنبني على مشروع بيداغوجي محدد الأهداف تنبني على أساس مقاربة الأشكال الخطابية المختلفة بداية بأيسرها على المتعلم وهو خطاب السرد ثم الوصف، فالتفسير،و أخيرا الحجاج ، علما بأن السرد هو أقرب الاشكال الخطابية إلى الأطفال لذا يحسن برمجته منذ الابتدائي في إطار متوالية منسجمة تدرب التلميذ على تعرف خصائص الاصناف النصية، دون أن يؤجل ذلك إلى الثانوي، على أن يستند اختيار النصوص القرائية على أسس قيم ثقافية ووطنية وإنسانية، وقبل كل ذلك قيم جمالية، دون أن تفرد لذلك وحدات موضوعاتية فضفاضة وقارة أقرب إلى التعبئة الإيديولوجية تتكرر كعناوين ثابتة في كل السنوات الدراسية (تجتر محتويات برنامج اللغة العربية في الشعب العلمية منذ سبعينيات القرن الماضي) مع اجترار خطوات نمطية تقتل الإبداع، وعلى أن تتوجه دروس الإنتاج الكتابي (التعبير) بعد تخلصها من الإيحاءات الملتبسة والعتيقة لمفهوم الإنشاء، إلى إنتاج نصوص تدور في فلك الشكل الخطابي المدروس، كما يخصص حيز للتعبير الشفوي باعتباره إنتاجا تواصليا داخل مقامات متباينة، في حين تضطلع الدروس اللغوية بمد التلميذ بالأدوات اللازمة للقراءة المستقلة والفعالة، وللتواصل الكتابـــي والشفوي بالاستفادة من المكاسب المعرفية

والبيداغوجية التي راكمتها الأنحاء الحديثة شريطة أن يسخر الدرس اللغوي لخدمة المتوالية بالمراوحة الضرورية ما بين نحو الخطاب ونحو النص ونحو الجملة، إلى جانب المعجم والإملاء والصرف... فدراسة اللغة ينبغي لها أن تكون موضوع تعلم نوعي داخل المقطع الذي يندرج بدوره في إطار متوالية بيداغوجية progression pédagogique .

4-اضطراب الجهاز المفاهيمي الرسمي المعتمد ما بين البرنامج والكتاب المدرسي بسبب اعتماد مفاهيم ملتبسة وغير ملائمة ولا تستند إلى مرجعية مضبوطة ومحكمة. ومن ذلك أنواع القراءة (التوجيهية، التحليلية، التركيبية) التي أخذت من برنامج المؤلفات في السلك التأهيلي، والتي تستقي تراتبيتها من صنافة بلوم المشار إليها آنفا والتي، علاوة على طابعها التفخيمي الذي يناقض تواضع الرهانات القرائية بالسلك الإعدادي، فهي لا تتمتع بمقدار كاف من الملاءمة والوضوح، كما أنها لا تنسجم مع التصور العام للقراءة المنهجية، كما أوضحنا ذلك سابقا. ويورد البرنامج الجديد/القديم أُفهوم القراءة المنهجية في غياب ما ينم عن تمثله جيدا واعتماده في بناء المنهاج. كذلك أُفهوم المقاربة التواصلية دون وعي بأن الطرائق المقترحة والممارسة الميدانية تؤكد أن اللغة العربية تدرس كلغة ميتة بواسطة القواعد الجامدة دون أي استفادة تذكر من مكاسب الدرس اللساني الحديث.

كما أن مفاهيم أخرى حان الوقت لفحصها ومساءلتها كمفهوم الإنشاء الذي يحمل إيحاءات ملتبسة ينعكس التباسها على الممارسة البيداغوجية بشكل سلبي، وكذا مفهوم القراءة المسترسلة التي –كما هو معروف-أدخلت إلى الممارسة البيداغوجية في التعليم الإعدادي منذ أواخر الثمانينيات من القرن الماضي ولكن دون تدبر وتمحيص للمفهوم وللشروط البيداغوجية لتصريفه في إطار وضعيات ملائمة وفعالة. ويمكن الإشارة إلى أنه مفهوم مقتبس من درس اللغة الفرنسية مقابلا لمفهوم la lecture suivie مع العلم بأن لهذه الممارسة البيداغوجية شروطا ومقتضيات خاصة منها، على وجه التخصيص، قراءة نصوص سردية طويلة (من الرواية الحديثة أو من السرود الكلاسيكية)، مختارة من عيون الأدب، انطلاقا من مؤلفات مدرسية مكيفة مع المقام البيداغوجي ومع مستوى التلاميذ وميولهم النفسية وقدراتهم العقلية، وبانزياح كاف عن المقام البيداغوجي المرتبط بالنصوص القصيرة. وتهدف هذه الإشارة إلى ضرورة إعادة النظر في الممارسة البيداغوجية والاستفادة من المناهج

البيداغوجية والديداكتيكية المتجددة، والانفتاح على التجارب المتطورة في تدريس اللغات مع مراعاة خصوصيات اللغة العربية. ومما يوضح عدم دقة مواصفات القراءة المسترسلة التباس معايير اختيار النصوص إلى الحد الذي يجعل الكتب المدرسية المقررة تختلف في ما يتعلق بحجم النص (بعضها يختار نصوصا طويلة نسبيا، وبعضها يدرج نصوصا لا يتجاوز حجمها صفحة واحدة). هذا بالإضافة إلى تعابير غير مدققة كالنص الوظيفي، الذي رغم أنه لم يرد في وثيقة البرنامج ولكن تم استيراده من التعليم الابتدائي على يد بعض مؤلفي الكتاب المدرسي، علما بأن الأدبيات الديداكتيكية المرتبطة بتدريس اللغات تقصد به عادة النص غير الأدبي (النص المرتبط بالاستعمال اليومي كالطلب، ونشرة الدواء، وبيان طريقة الاستعمال...)، مما يدل على نزعة المحافظة السائدة في الممارسة البيداغوجية بالمغرب.

أما في التعبير والإنشاء، فقد خلط البرنامج بين "مهارات التعبير والإنشاء" والمهارات المتعلقة بطرائق العمل، كجمع قصاصات صحفية، وجمع معلومات وتنظيمها في ملفات. ومن المفاهيم المضطربة ما جاء في برنامج السنة الأولى الإعدادية في مكون التعبير والإنشاء تحت عنوان كتابة قصاصات إعداد جريدة القسم، علما بأن القصاصة نوع صحفي يتميز بحرفية عالية ويرتبط بوجهة نظر محددة، كما يعد منتوجا صحفيا خاما تقوم الصحف باستثماره بما يساير الخط التحريري للجريدة، مع العلم بأنه ليست له صيغ قارة (ترتب عن هذا اختيار بعض الكتب المدرسية لقصاصات طويلة جدا تتخذ صورة تقرير، أنظر كتاب الرائد ، ص: 110/109) وربما كان الاصوب هو ما يقص من الصحف أي ما يعرف بالفرنسية coupure de presse باعتباره أقرب إلى المشروع البيداغوجي المعروف بجريدة القسم (وضمنها الجريدة الحائطية journal mural). كما أن مهارة التوسيع والتفسير وردت بصيغة أقل ما يمكن أن يقال عنها أنها مضطربة وفاسدة إذ وردت كالتالي: تفسير وتوسيع فكرة أو قولة أو مقطع شعري أو موقف إنساني أو اجتماعي... وتركت اللجنة نقط الحذف لإضافة كل ما لم يسعفها التداعي الحُرُّ في حشده، علما بأن التفسير هو صنف نصي له مميزات وخصوصيات ينبغي أن يتمثلها التلميذ داخل متوالية ديداكتيكية محكمة تراعي التدرج الإدراكي والمعرفي والثقافي لديه. وفي المستوى الثاني الإعدادي برمجت اللجنة مهارة (أو هكذا عدتها) محاكاة أدوار اجتماعية انطلاقا من مواقف داخل الأسرة والمجتمع (نقط الحذف) لحل مشكلات بيئيـــة وسكانية وحقوق الإنسان (نقط حذف أخرى). وللإشارة، فهذه المهارة منسوخة على نحو مشوه من منهاج التعليم الثانوي 1996، وبالتحديد

من برنامج السنة الأولى سلك الباكالوريا شعبة الآداب: تشخيص أدوار ومواقف معينة... والتي لا يُخفي الكثير من أساتذة الثانوي انزعاجهم من الصيغة الملتبسة التي جاءت عليها.

والجدير بالتذكير هو أن مقرر الإنتاج الكتابي (التعبير والإنشاء) يجب أن يكون وثيق الصلة بمقرر القراءة، بمعنى أن القراءة التي يجب أن تركز في التعليم الإعدادي على جعل التلميذ متحكما في التصنيف النصي (من خلال التدرج عبر الأصناف النصية الأساسية: السردية والوصفية، التفسيرية والحجاجية)، ينبغي أن يوازيها اشتغال على التصنيف النصي على مستوى الكتابة، أنه لا يمكن الحديث عن مهارات التعبير الكتابي دون تمكين التلميذ من معرفة بخصائص الأصناف النصية والأشكال الخطابية. فالتفسير-على سبيل المثال-ينبغي أن ينبني على الصنف النصي التفسيري ويكون تمهيدا للصنف الحجاجي بالنظر إلى العلاقة الرابطة بينهما، ويؤجل بالتالي إلى السنة الثانية أو الثالثة الإعدادية. كما إن غياب التصور التصنيفي لأشكال الكتابة أوقع البرنامج في مشكل آخر مرتبط بكتابة الرسائل حيث إن الرسائل تنقسم إلى قسمين: رسائل نمطية/ وظيفية وهي ذات قوالب جاهزة وتعتمد صيغ تعبيرية نمطية، ولها هيكل معين متواضع عليه، ويمكن بالتالي أن يكون موضوع تعلم. وهناك نوع ثان هو الرسائل الشخصية، وهي لا تملك صيغة محددة، وتضم أشكالا لا تحصى تبدأ من الرسالة القصيرة لغرض محدد (لا تتجاوز بعض الأسطر) وتنتهي بالنص الأدبي المتميز الذي يستغرق صفحات طويلة. وخصيصتها العامة الأساسية هي بصمتها الشخصية وعدم خضوعها لمواضعات خاصة. هذا في حين لا يشير البرنامج، وانطلاقا منه، الكتب المدرسية إلى هذه الاختلافات الأساسية.

وثمة ملاحظة مرتبطة بتوزيع زمن قراءة النصوص الذي لم يتغير قط حيث تخصص ساعتان كاملتان للقراءة كيفما كان نوع النص وموضوعه. وإذا كان برنامج اللغة العربية في السلك الإعدادي لا يعطي الأولوية للنص الأدبي الذي يعتبر مجالا متميزا لما يسمى بالقراءة المنهجية، بل يمزج بين النصوص الأدبية وغير الأدبية (النصوص التفسيرية، الإخبارية، العلمية، التوعوية...) فإنه كان في الإمكان إعداة النظر في الأغلفة الزمنية للقراءة بحيث لا تتجاوز مدة قراءة بعض النصوص الحصة الواحدة بالنظر خصوصا إلى الطبيعة الخطابية المباشرة للنص بهدف تمكين التلميذ من قراءة أكبر عدد من النصوص مما يساعده على تنمية كفاياته القرائية والارتقاء بها على نحو أفضل.

الكتاب المدرسي ومهام المدرس والمتعلم

الكتاب المدرسي:

نال الكتاب المدرسي في العقد الأخير حظوة لم يسبق لها مثيل قط. لقد أضحى مبتدأ العملية التعليمية وخبرها. لذا سعى واضعوه إلى أن يشحنوه بكل شيء: مقدمات ومداخل النصوص، المراحل والأنشطة المختلفة الواجب اتباعها في القراءة (لا يكتفي بالأنشطة والأسئلة بل يقدم إجابات عنها أو إيحاءات بذلك في إطارات مبأرة)، أمثلة الدرس اللغوي وتحليلها والقواعد المستخلصة...، حتى نصوص القراءة الموازية موجودة بين دفتي هذا الكتاب الخارق... وبكلمة واحدة: لا يوجد شيء جدير بالقراءة خارج الكتاب المدرسي. تذكر هذه العبارة بعبارة المثل السائر الذي اتخذه إيليتش Ilich أساسا لنقد المدرسة: "لا خلاص خارج المدرسة". (روبول،1994 ص:33) ولسان حال المنهاج يقول: " لا خلاص خارج الكتاب المدرسي". لم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل ثمة بدعة جديدة أتخذت بشكل فيه كثير من الشطط والتحريف عن دول متقدمة، وهي ما يسمى بدليل الأستاذ الذي لم ينظر إليه باعتباره دعامة ديداكتيكية تقدم الإرشادات التعليمية الضرورية للأستاذ ليكون عمله أكثر نجاعة وفعالية، في تعامله مع الكتاب المدرسي، بل صار وسيلة ذهبت إلى حد إعفاء المدرس من تخطيط وضعياته البيداغوجية والبناء الديداكتيكي لعمله الصفي، بعد أن وضعت بين يديه- للأسف الشديد- جذاذات لدروسه أقل ما يمكن أن يقال عنها هو افتقارها إلى أي حس تخطيطي وعمق استراتيجي لأنها في الغالب تنسخ الأسئلة البسيطة حد البتذال المذيلة للنصوص، بل وتدون الإجابات المتوقعة من التلميذ عنها (أنظر المفيد في اللغة العربية- دليل الأستاذ، ص98 مثلا).

الكتاب المدرسي واختيار النصوص وتقديمها:

معايير اختيار النصوص تحددها البرامج والمناهج التي تقرر مفردات البرنامج أو المقرر، ومن ثم فإن مجال الاختيار المتاح لمؤلفي الكتب المدرسية يبقى محدودا على العموم. ثَمَّ إكراه قاهر آخر جديد (بعد تحرير إنتاج الكتب المدرسية) ينعكس على مسالة اختيار النصوص ويتعلق بتحديد دفاتر تحملات الكتب المدرسية لعدد الصفحات التي لا يجوز تجاوزها والذي تبرره الرغبة في التحكم في الثمن. ومما يترتب عن هذا الأمر، التصرف، قبل أي حديث عن القيمة المضمونية والجمالية للنص، في النصوص قصد تقصيرها إلى أقصى حد ممكن، بالحذف حينا والتلخيص أحيانا على نحو يلحق البلبلة بالنص الأصلي، ويحرف حتى كلام الكاتب (أنظر مثلا نص"الوحدة المغربية عبر العصور"، لعلال الفاسي، ص48 من كتاب المرجع للسنة الثانية الإعدادية). كما أن هناك النصوص المسترسلة في بعض الكتب لم يتجاوز عدد صفحاتها الصفحة الواحدة مما يلحق الكثيرمن الالتباس بمواصفات النص المسترسل. إن التصرف المغالى فيه في النصوص التي يعاني كثير منها أصلا من التفكك أو عدم الاتساق وغياب (أو على الاقل ضعف البنية الكبرى macrostructure يضاعف من تفككها وهلهلتها، ويجعل منها، فضلا عن عدم جاذبيتها، "نصوصا" غير صالحة للقراءة وللإقراء وغير قادرة على تنمية كفايات المتعلم القرائية. فقد نبه كل من فيالا وشميت إلى قراءة المقتطفات تجعلنا عرضة للمعنى المضاد contre sens (فيالا وشميت، 1979، ص204). ومن جهة أخرى، يوجه البرنامج المعتمد في السلك الإعدادي اختيار النصوص بناء على محتوياتها التي ينبغي أن تشتمل على القيم المسطرة في البرنامج، وهي: القيم الإسلامية والقيم الوطنية والإنسانية، (تقدم معزولة عن بعضها البعض وكأن بينهما فصل واضح)، والمجالات الحضارية، والاجتماعية، والاقتصادية والسكانية والفنية، وذلك على حساب معايير الجمالية والعمق والجدة (هناك عدد كبير من النصوص استهلك لفرط برمجته في الكتب المدرسية المغربية التي لم تغير قط المعيار المضموني لاختيار نصوصها مما يرغم المؤلفين على الرجوع إلى النصوص ذاتها لأنها تستجيب لتصورات واضعي البرنامج على حساب الجودة والقيمةالجمالية. وثمة مثال يوضح أكثر هذا الإكراه ويتعلق بإيجاد نص شعري ديني في الوحدة الأولى من برنامج كل سنة دراسية في السلك الإعدادي وهو أمر لا يتيح الكثير من الاختيارات). إن نصوصا بهذه المواصفات لا تتيح بناء أدوات القراءة وعدتها، ووضع المتعلم القارئ أمام مشاكل بناء المعنى من خلال نصوص تنطوي على درجة متنامية من التعقيد والتنوع التصنيفي والخطابي والأجناسي. لا

يمكن للقراءة أن تكون منهجية ومتوجهة إلى بناء الكفايات دون تفكير في إشكالية التصنيف النصي، وأشكال الخطاب، ومساعدة المتعلم على بناء معرفة نصية كافية بأصناف النصوص والخطابات والأجناس الأدبية والفنية، وربط ذلك بالتعبيرين الشفوي والكتابي اللذين ينبغي أن يكونا وثيقي الصلة بالنصوص القرائية من جهة، وبدروس اللغة (بتنويع الأنحاء) من جهة أخرى...

يلعب اختيار النصوص دورا أساسيا في بناء ما يسمى بالمتوالية الديداكتيكية La séquence didactique التي تفرض متنا من النصوص منتقى بدقة وبناء على معايير متعددة (تيماتية، نقدية، تاريخية، إشكالية). ومن الأمثلة التي تمنحها التوجيهات الرسمية الفرنسية للمجاميع المختارة من النصوص المشكلة للمتوالية:

- مجموع من النصوص الشعرية التي تمكن من دراسة انفلات الزمن لدى الشعراء الرومانسيين.
- مجموعة أخرى تمكن من دراسة الخريف في شعر أبولينير Apollinaire.
- اختيار مجموعة صفحات لدراسة الوضع الإنساني حسب باسكال وفوليتر.
- مجموعة أخرى لدراسة نقد المجتمع لدى فلاسفة القرن الثامن عشر... إلخ (Descotes, 1995, p :219)

يتجلى من خلال هذا الاستشهاد أن مسألة متن الوحدة أو المجزوءة مسألة أساسية وتفرض معايير دقيقة وواضحة (اتساقا تيماتيا، اتساقا إشكاليا...إلخ) وترتبط بالمشروع المراد بلورته للقراءة المنهجية، والأسئلة المراد طرحها والأهداف المراد تحقيقها. لهذا تبدو عناوين الوحدات المبرمجة في الجذع المشترك في المقرر السابق (الأنسان والحب/ الإنسان والطبيعة/ الإنسان والحياة...)، فضفاضة ولا تتمتع بالقدر الكافي من الملاءمة خصوصا لما كانت تتخذ معيارا لاختيار نصوص الامتحان (قبل حذفه)، إذ كان من الضروري إيجاد نص يرتبط بهذه التيمات الكبرى دون أي مسوغ منهجي أو بيداغوجي مقنع. ويوجد هذا الأمر كذلك في برنامج التعليم الإعدادي، حيث تتخذ العناوين الكبرى للوحدات (القيم الإسلامية، القيم الوطنية والإنسانية، المجال الحضاري، المجال الاجتماعي، المجال السكاني، المجال الفني الثقافي) معايير لانتقاء نصوص التقويم السنوي النهائي دون مبررات ديداكتيكية وتربوية كافية.

تقديم النصوص (طباعيا):

من المفروض أن تواكب عملية إنتاج الكتب المدرسية لجنة متعددة المشارب والتخصصات، وأن يكون من بين أعضئها فنان تشكيلي ليقوم الجوانب الفنية والبصرية لهذا المنتوج البيداغوجي والمعرفي الذي سيتداول داخل الفصول الدراسية (ليس فحسب، بل كذلك داخل المنازل)، ويشرف على الإخراج الفني و يبدي الملاحظات الضرورية بخصوص التوزيع الفضائي لمكونات الكتاب، وكيفية استعمال الالوان والتركيب المترتب عنها، واختيار الصور والرسوم المصاحبة للنصوص، لكن يبدو أن منتجي الكتب المدرسية، و المشرفين على اختيارها وترويجها يعدون هذه الأمور أمورا ثانوية . فنظرة سريعة على الكتب المدرسية سواء ما تعلق منها بالثانوي التأهيلي والتي هي قيد التغيير، أو الخاصة بالجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي الجديدة، أو الكتب الجديدة للسلك الإعدادي والتي سمتها تعدد العناوين وتشابه المحتويات والضعف الفني الصارخ، يقف على حجم التردي الجمالي الذي يطبعها. إن القراءة المنهجية تتوخي، من بين ما تتوخاه، تعويد التلاميذ على النظر إلى النصوص باعتبارها أشكالا دالة، وصرف انتباههم إلى التنظيم المكاني للنص. ودعوتهم إلى أن يلتقطوا القرائن المصاحبة له ليصدروا انطلاقا منها فرضيات تتولى القراءة الكاشفة فالتأويلية فحصها. إن القراءة المنهجية وهي تنظر إلى النص باعتباره شكلا دالا، مادة سيموطيقية مركبة، تحرص على جعل التلاميذ يلتفون إلى العناصر التي كانت الطريقة التقليدية تعدها عناصر مجانية واعتباطية وليس لها أي معنى: العنوان، الترقيم، عدد المقاطع، اسم الشاعر، الإهداء، العناوين الفرعية أو الأصلية... الأخطاء المطبعية، مقارنة الطبعات المتوالية لنفس النص، التنقيحات والإضافات، مخطوط النص إذا توفر...، يتعلق الأمر، في جانب اساسي منه، بـ "رسم" النص و"صورته". هذا الرسم الذي ينبغي تحسيس التلاميذ به (وليس المقصد: (dessin مقابل dessein) هو شكل النص في الفضاء، تحيزه في المكان أو ما يسميه جان مشيل آدم J.M.Adam (...) المساحة الخطية، البصرية للصفحة (Descotes,1995, p:142) وتزداد شرعية هذا السؤال حين يتعلق الأمر بالشعر، والشعر المعاصر تحديدا حيث تشتغل الدوال الخطية، الطباعية والمقاطع والحذف إلى جانب الدوال الإيقاعية والتركيبية والرمزية، وتتضافر في تحفيز الدلالات النصية.

يمكن القول، إجابة على السؤال، إن الكتاب المدرسي قد شوه النصوص وأضاع جماليتها على أكثر من صعيد وأجهز بذلك على معين هام من المؤشرات النصية الدالة، وتتعدد مظاهر هذا التشويه والخرق:

- الخلفية الملونة، أو الصور التي توضع كخلفية للنص، تلحق الكثير من الضرر الجمالي بالنص. فبالإضافة إلى تشويشها على القراءة، فهي تعد تصرفا لا شرعيا في ملكية الشاعر الذي يؤثر اللعب بالسواد (الحبر) والبياض (المحو) لتشكيل جسد القصيدة. (ماذا يترك المؤلف للعبة البياض؟)، أنظر مثلا نص "ذكرى الهجرة" بكتاب المرجع في اللغة العربية حيث اتخذ السواد خلفية للصورة مما جعل النص صعب القراءة ومتعبا للبصر (المرجع...، ص36)
- ينضاف على ذلك تبشيع وجه القصائد/ المقاطع الشعرية بالترقيم والعوارض: إنها عناصر تشكيلية مجانية ومشوشة وضعت رغم أنف الشاعر ودون علمه. ويكفي أن نتصفح أي كتاب مدرسي أجنبي لتدريس اللغات كي ندرك الطريقة المثلى و(الكونية ربما) لوضع معالم رقمية تسهل القراءة بخط صغير جدا، والاكتفاء بمضاعفات الرقم 5 على نحو لا يضايق العين ولا يؤذي الفضاء النصي كما تصوره الشاعر أو الكاتب.
- إلى جانب الزوائد السابقة يوجد تصدير المقاطع بترتيبها العددي (المقطع الأول/ المقطع الثاني/...إلخ): انظر نص محمود درويش في كتاب السنة التأهيلية الأدبية النهائية.
- في المقطع الخامس يوجد ما بين البيت 52 و53 فراغ لا يوجد في الأصل (أليس البياض دالا في القصيدة المعاصرة؟).
- يعد التوزيع الطباعي الذي قدمت به النصوص مخلا بالتوزيع الأصلي، وبمواضعات الإخراج البصري للشعر عامة والشعر المعاصر خصوصا.
- ضعف التوثيق في أغلب الأحيان أو غيابه، علما بأنه يلعب دورا أساسيا في القراءة باعتباره مصاحبا نصيا، يمكن أن ينطلق منه في إصدار الفرضيات المتعلقة بصنف النص، نوع خطابه، جنسه الأدبي، معناه... بالنظر إلى المعلومات التي يقدمها حول النص: مؤلفه، ميثاقه، مصدره، تاريخه (إذا تيسر)، تاريخ ومكان طبعه، رقم طبعته، الحيز المكاني الذي يشغله داخل الكتاب...فهذه العلامات تشكل موارد قابلة للاستثمار يجب أن يضعها مؤلفو الكتب المدرسية نصب أعينهم.

إن على مؤلفي الكتب المدرسية أن يحرصوا على تذييل النصوص بتوثيق وظيفي حتى إن استدعى الحال التصرف في المعطيات التوثيقية للنص بما يحقق وظيفية التوثيق وقابليته للاستثمار في القراءة. ويمكن أن نضرب مثالا على ذلك بما يلي:

في قصيدة لأحمد عبد المعطي حجازي عنوانها أنا والمدينة، الموجود في ديوانه مدينة بلا قلب الذي أعيد طبعه في الأعمال الكاملة الصادرة عن دار العودة يستحسن اختيار عنوان الديوان بدل مجموعة الأعمال الكاملة لأن الأول أكثر إيحائية وبالتالي أكثر قابلية للاستثمار من قبل المدرس والتلاميذ في إطار سيناريو القراءة.

- الفقر التشكيلي ويتجلى في غياب الصور والرسوم، وفي حال وجودها لا تخرج عن الأيضاح بمعناه المبتذل. فغالبا ما تترك مهمة اختيار الصور للناشر الذي يضحي في الغالب بجمالية الكتاب لحساب التقيد بعدد الصفحات المحدد في دفاتر التحملات تقليصا للعبء المادي لانتاج الكتاب. ويمكن لمتصفح المفيد للسنة الأولى الإعدادية كنموذج للكتب الجديدة المقررة أن يدرك حجم الضحالة الفنية في الرسوم المرافقة للنصوص والتي أنجزها رسام غير متمكن من قواعد الحرفة، كما أنها تفتقر للحد الأدنى من العمق والتعبيرية.

إن الصورة أو اللوحة أو الرسم في كتاب مدرسي للقراءة ليست مجرد مواد ثانوية تزيينية، أو ايضاحية (ماذا بمقدورها أن توضح إذا كانت النصوص أصلا واضحة ولا تحتاج إلى وسيط آخر يوضحها)، بل يجب أن تكون نصوصا موازية des paratextes جديرة بالفهم والتأويل وحفز الكفايات القرائية والتحليلية لدى المتعلم.

الكتاب المدرسي والعدة القرائية وبناء المعنى:

تعد المعارف المعدة والمعالجة ديداكتيكيا ضرورية في الفعل القرائي المنهجي وهي تتوزع ما بين معارف أدبية (نظرية الأدب، التاريخ الأدبي، نظرية الأجناس...) ومعارف لسانية (لسانيات الجملة، لسانيات النص، لسانيات الخطاب...) معارف تاريخية وانتروبولوجية (معرفة بالأعلام التاريخية، معرفة بالأساطير والحضارات...) إلخ. ويمكن تقسيم هذه المعارف إلى ما يتصل باشتغال النص، وما يتصل بوضعه داخل سياق ما. (Descotes, p32) وتتكفل، بعد ضبطها ومعالجتها، بتوفير الأدوات المنهجية لقراءة النصوص. وعلى هذه الأدوات أن تكون دقيقة وملائمة ومنسجمة في ما بينها. بناء على ما سبق، ما مدى ملاءمة الأدوات التي يقترحها الكتاب المدرسي؟ وهل يحكمها انسجام ما؟

نشير في البداية إلى أن الكتاب المدرسي لا يقدم أجهزة قرائية متكاملة وإنما يكتفي باستخدام بعض المصطلحات المتفرقة (الصورة، الإيقاع، الإيحاء، الوظيفة، الهيمنة...) ولكن دون مراقبة منهجية ودون سند نظري ومن ذلك:

- وظيفة الصورة الشعرية: حيث يحصرها الكتاب المدرسي "في تأكيد دلالات النص" (الكتاب المدرسي ص: 85 نص (رحل النهار) للسياب، وهو تصور تقليدي يسند لها وظيفة تزيينية حيث إن للمعنى وجودا قبليا عنها وتحليلها يعني الإمساك بهذا المعنى الواحد.
- استعمال أفاهيم notions غير إجرائية **كالسطر الشعري** بدل البيت، علما بأن أفهوم السطر مثير للجدل، وهو أفهوم ابتدعه عز الدين اسماعيل وقيمته الإجرائية محدودة، (يراجع م. بنيس، ص: 105) وأفاهيم الإيقاع وموسيقى الشعر والحرف (بدل الصوت). (الكتاب المدرسي، نص رحل النهار).
- في أغاني " مهيار الدمشقي" لأدونيس يرد أحد الأنشطة كالتالي:

  * بين أوجه الشبه بين الشاعر، والشخصيات المرئية.

ويبدو أثر الوهم المرجعي واضحا في المماهاة بين الشاعر (علي أحمد سعيد) والراوي باعتباره صوتا داخل نسيج قصيدة تنحو منحى دراميا... ولهذه السقطة المنهجية والنظرية لا تخدم القراءة المنهجية للنص وبناء معناه.

- الفصل بين الشكل والمحتوى، وهو أمر تكرسه خطوتا الفهم والتحليل كما سبقت الإشارة، ويتجسد هنا بشكل واضح، ونضرب على ذلك مثلا بالنشاط التالي (دائما في النص التطبيقي لأدونيس):

وضح مميزات المراثي الواردة في هذه المقاطع من حيث الرؤية، والموضوع، والشكل.

- عدم تحري الضبط المعرفي والمنهجي في استخدام بعض المفاهيم النقدية واللسانية مثل مفهوم الوظيفة اللغوية مثلا والذي يحصره الكتاب في ثلاث هي:
  - الإخبار عن مرجع معين (حدث، واقعة...)
  - التعبير عن موقف انفعالي أو عاطفي أو فكري.
  - التوجه إلى الآخر قصد الإقناع. (نفسه ص: 87)

والجدير بالذكر في هذا الموضوع هو أن حصر الوظائف في ثلاث لا يخدم القراءة المنهجية ولا استراتيجيات الشعر المعاصر وقراءته. ولا يمكن أن يفي بوصف ممارسة شعرية ترجح وظيفة اللغة اللازمة. واللغويون المحدثون يميزون بين نوعين من وظائف اللغة: وظيفة أساسية وجدت اللغة لتحقيقها، وهي التواصل ولا شيء غير التواصل، ووظائف عرضية

كالتمثيل، والاستدلال، والحجاج، والإبداع (Ducrot et Todorov, p: 29-30) accidentelles.

هكذا يتوضح إلى أي حد " يعرض الجهل بالأسس النظرية (للقراءة المنهجية) الأستاذ (أو بالأحرى الكتاب المدرسي، باعتباره الموجه الأساس للفعل البيداغوجي) للبقاء في مستوى الممارسة الآلية والتطبيقانية applicationniste بكل ما تنطوي عليه من أضرار ومخاطر (Descotes,1995, 37).

الكتاب المدرسي والأستاذ:

يمكن القول بدون مواربة إن الكتاب المدرسي الجديد كفى المدرس شر البحث والإعداد. فهو يقوم، بدلا عنه، باختيار النصوص، واختيار طريقة معالجتها في إطار تدرج نمطي معاد باستمرار، ويحدد الأنشطة ويجيب عنها في الكثير من الأحيان (بدل التلميذ) ... ولهذا الوضع، لا محالة، مضاعفات خطيرة ليس على القراءة فحسب، بل على جدوى وجودة التعليم والتعلم بوجه عام. وقد أكدت لنا تجربة الاشراف التربوي، أن هنالك واقعا لا يحسن السكوت عنه وهو تحول الأستاذ إلى تلميذ " مجتهد" داخل الفصل حيث يعمد، مثله في ذلك مثل التلاميذ، إلى إعداد الأسئلة والأنشطة المثبتة في الكتاب المدرسي، وينحصر درس النصوص الأدبية في قطع مسار مرسوم سلفا، لا تعرجات فيه ولا منحنيات: ليست هذه مجرد دعابة يرددها بعض الأساتذة، بل هي واقع معيش يستحق أن يكشف ويحلل وتتخذ بشأنه تدابير وإجراءات عملية آنية. ولا يتعلق الأمر بتحريف مبادئ التوجيهات الرسمية حول القراءة لأنه ليس هناك توجيهات حقيقية تنبني على تصور متماسك ومعمق لمفهوم القراءة المنهجية كما عملنا على تحليله و بيانه سالفا، وإنما يتعلق الأمر بواقع سمته الأساسية هزالة التكوين الأساسي للمدرسين وغياب التكوين المستمر، كل هذا مضافا إلى ضعف التخطيط والتوجيه البيداغوجي، وبناء البرامج التعليمية،وكذا ضعف وثائق المصاحبة البيداغوجية بوجه عام من حيث التوجيهات و التصورات الرسمية التي تسقط غالبا في الابتذال، وغياب الرؤية التخصصية الكافية ومعرفة بالتطورات الحاصلة في علوم التربية وفي الديداكتيكا بوجه خاص.

القراءة المنهجية وكفايات المدرس:

هذا الاستبداد الذي يمارسه الكتاب المدرسي وجد الظروف الملائمة للوجود والاستمرار: وتتمثل هذه الظروف في أوضاع معرفية وديداكتيكية وبيداغوجية كانت وما تزال، ولا يمكن أن

تتحول وتتغير بمجرد تغيير المصطلحات، أو كما يقول جيرار لانكلاد G.Langlade وهو يتحدث عن القراءة المنهجية وشرح النصوص في فرنسا: " ليس تغيير المصطلح، مهما بلغ من العنف والرمزية، هو الذي غير الممارسة، بل الممارسة هي التي غيرت المصطلح: أو بمعنى آخر، إن تعبير " القراءة المنهجية" لا يقوم إلا بالتعبير عن تحول، فهو لا يخلقه" (نفسه، ص24).

في المقابل يعاني المجال البيداغوجي، عندنا، من التضخم اللغوي، الذي لا تواكبه المبادرات الفعلية للإصلاح كما يُعتقد أن الكلمات والمصطلحات قادرة على تغيير الممارسات اليومية الشائعة التي غالبا ما تترك عرضة للإخفاق المتنامي داخل العوالم الموصدة للفصل الدراسي حيث يتخبط الأستاذ دون دليل، وهو يتلمس الطريق ... لا شك أن ثمة فئة قليلة من المدرسين تحاول قدر ما تسمح به الظروف، مواكبة المستجدات البيداغوجية والديداكتيكية، خصوصا وأن هناك الكثير من العوائق التي تحول بينها وبين التكوين المستمر وعلى رأسها اللغة حيث يُعاني المجال الديداكتيكي من شح المراجع وعدم ملامسة المؤلفات القليلة التي أمكن إنتاجها في هذا المجال للقضايا الحقيقية لدرس اللغة العربية بشكل عام ولقضايا القراءة على وجه الخصوص. فلا مناص لمدرس اللغة العربية من أن يتقن على الأقل لغة أجنبية واحدة كي يستفيد من التراكم المعرفي والبيداغوجي والديداكتيكي المرتبط من قريب أو بعيد ببيداغوجيا تدريس اللغات، وبأدبيات ديداكتيكا القراءة... بالاستفادة على الخصوص مما تتيحه تيكنولوجيا المعلومات والتواصل من إمكانيات مفيدة في التكوين المستمر لم يكن في الإمكان تصورها حتى عهد قريب...

إن الغالبية العظمى (ليست هنالك أرقام لتؤكد ذلك، ولا يمكنها حتى ولو وجدت أن تكتسي قدرا مقبولا من المصداقية، لأن الأمر يتعلق بالصراحة ومكاشفة الذات والآخرين) من المدرسين اصطدمت بمفهوم "القراءة المنهجية" في شروط بيداغوجية ومعرفية تتميز على الخصوص بضعف الكفايات القرائية والإقرائية لدى الأساتذة أنفسهم، فعدد منهم يجهل آليات القراءة وأدواتها المعرفية والديداكتيكية، لأسباب كثيرة منها غياب التكوين الأساسي، أو ضعفه ، ولا نقصد بالتكوين الأساسي التكوين الذي تقدمه مراكز التكوين: المراكز التربوية الجهوية، والمدارس العليا للأساتذة أو ما أصبح يعرف بالمراكز الجهوية للتكوين في مهم التربية، فقط، و إنما نقصد به، كذلك، التكوين الأساسي العام المدرسي والجامعي الذي تهيمن عليه بيداغوجيا التلقين والحفظ والاجترار، كما أن البرامج التعليمية الملقنة فيها قلما تهتم ببناء أدوات القراءة لدى

المتعلم، والذين تمكنوا من بناء أجهزة قرائية كافية إنما فعلوا ذلك، غالبا، بواسطة التعلم الذاتي، وقلما تفكر في المعارف الضرورية التي على المؤسسة أن توفرها وعلى المتعلم أن يتمكن منها، كما أنها لا تعد لممارسة التعليم بصورة عامة، فبالأحرى تعليم اللغة و القراءة، كما يرتبط الأمر كذلك بالتمثلات حول المهنة: أهي مهنة كالمهن الاخرى؟ أم هي فن ومعرفة؟ فن يتأسس على الكثير من المهنية والكثير من المعارف والمهارات من مختلف الأشكال والاتجاهات والمصادر؟ ويرتبط كذلك بشروط التوظيف والتكوين بما في ذلك التكوين الجامعي... ويتأسف عدد آخر من الأساتذة على انعدام فرص الاطلاع وتعميق التخصص خصوصا في ديداكتيك النص الأدبي خاصة والنص القرائي عامة، حيث تعاني الساحة البيداغوجية من قصور بين في هذا المجال المخصوص ضمن مجال التأليف بوجه عام لأنه منذ الانتباه إلى أهمية القراءة ديداكتيكيا وبيداغوجيا لم تشهد الساحة البيداغوجية عندنا سوى محاولات قليلة للتعريف بالقراءة المنهجية، وإذا قارنا وضعنا هذا بالوضع بأوربا، وجدنا بونا شاسعا بينهما. فمنذ شيوع " القراءة المنهجية" و" التحليل النصي" في الإعداديات والثانويات الفرنسية، انطلاقا من بداية الثمانينيات من القرن الماضي، ومرورا بتبنيها رسميا (في 86 بالقرار الوزاري و87 في الجريدة الرسمية) إلى اليوم، حفلت الخزانة البيداغوجية ببيبليوغرافيات كبيرة، بعضها نظري وبعضها يقترح إستراتيجيات قرائية عملية، ناهيك عن المجلات والدوريات المنتظمة الصدور، والتي تضطلع بدور بارز في تعميق النقاش النظري والميداني حول القراءة المنهجية أو التحليلية، علاوة على أعداد لا تحصى من المواقع الإلكترونية المرتبطة بالقراءة المنهجية للنصوص، هذا مع استحضار المناخ العلمي والبيداغوجي الذي سمته الاجتهاد والفعالية، حيث لا تنفك البحوث الميدانية تشخص الأوضاع البيداغوجية والممارسات الديداكتيكية، واضعة الإصبع على المشاكل والانزلاقات. ففي بحث جامعي ميداني أنجزه دومينيك دوكسين D.Duquesne حول استقبال أساتذة الثانوي الجديدة للتصورات الجديدة عن القراءة المنهجية، ظهرت بعض الخلاصات الهامة ويمكن أن نستخلص منها بالنسبة لوضعنا البيداغوجي والديداكتيكي الكثير من الدروس المفيدة. لقد خلص الباحث، بعد تحليل البيانات الميدانية، إلى:

- أن أغلبية الأساتذة يعتقدون بأن المعنى معطى يوجد داخل النص...
- أن أغلبية الأساتذة يعمدون، في إقراء النصوص، إلى الممارسة التلقينية خلاف ما تقتضيه القراءة المنهجية (خطة من نوع بنائي).

- أن المعارف الأكثر ضرورة في القراءة المنهجية مثل نظريات القراءة، وجمالية التلقي (والتصنيف النصي والنظرية الأجناسية...) قلما تدرس بالجامعة..
- أن أستاذ التعليم الثانوي يقرأ 0,68 كتابا لعلوم الأدب سنويا... (-Descotes, 92 p :114 119) ويضيف ديكوط، في السياق نفسه، قائلا،" إننا نعترف بأن الجامعة تمتلك معارف هامة، ولكنها لا تصرفها بالقدر الكافي، وفي الوقت المناسب، وبالطريقة الجيدة. والمؤسف، خصوصا، هو أنها لا تعد لمهنة التدريس (المرجع السابق، ص:117).

هذا، بالإضافة إلى المشاكل المرتبطة بالممارسة الصفية للقراءة والتي، كثيرا ما تَحيد عن الصيغ الفعالة للقراءة والتي تقترحها الوثائق الرسمية حتى في حال تماسك التصورات واتساق عناصرها، ووضوح مبادئها، ودقة منطلقاتها المعرفية والنظرية. فثمة دراسات تقدم صورة قاتمة عن واقع القراءة في الأقسام الدراسية، بفرنسا، كما تؤكد ذلك الملاحظات التالية التي دونها أحد المفتشين:

"إن الزيارات التي نقوم بها إلى الأقسام تمكننا من الحديث، ونحن نقصد القراءة المنهجية، عن انحراف شكلاني، وتقنوي(...) فكثيرا ما يسقط بناء معنى النص بواسطة التلاميذ في اللامعنى، ويذوب فهم النص، وينحصر في تجميع المعطيات اللغوية أو الأسلوبية أو السردية مشتتة ومجزأة وفق بروتوكول بحث آلي، تكراري، وقليل الإبداعية"(R.Michel, 1998 p60).

أما، بالنسبة لسياقنا البيداغوجي المتعلق بالقراءة فإن الانحرافات هي انحرافات مضاعفة إذ لا تمس فقط الممارسة الصفية بل تتعلق، قبل ذلك، بالتصور الرسمي والتوجيهات التي من المفروض إنارة الممارسة الفعلية للقراءة عن طريق توجيهها وإرشادها إلى أكثر الاختيارات الديداكتيكية والبيداغوجية نجاعة وفاعلية استنادا إلى البحث الخلاق والانفتاح المستمر على التطور المعرفي والبيداغوجي.

والسؤال الذي يلح علينا في هذا السياق: هو كيف نريد أن نحدث نقلة نوعية في تعليمنا وضمنه تعليم اللغة وتعليم القراءة ونحدث قطيعة مع الممارسات القرائية الرائجة دون أن نتساءل عن شروط هذه القطيعة، وفي مقدمتها، بالإضافة إلى العناصر المثارة سلفا، كفايات المدرس؟ ويمكن اختزالها في نوعين من الكفايات:

- كفايات معرفية: مصدرها المعارف العالمة (أو المتخصصة، أو الخبيرة)، ويجمل Petitjean مصادرها في: السيكولوجيا العرفانية، واللسانيات، والسيكولسانيات،

وسوسيولوجيا القراءة، ونظريات التلقي، نظريات مؤرخي الأدب، والنقد الأدبي، بل والكتاب أنفسهم (Petitjean 1991, p : 100-101).

- كفايات ديداكتيكية وبيداغوجية: وهي تستدعي معارف سيكولسانية وسوسيولسانية ومعرفية (بل وحتى تلك المرتبطة بالتحليل النفسي): وتتولى انتقاء عناصر من المعارف العالمة وإدماجها كي تصير إجرائية، أي مكيفة مع أهداف تنمية القدرة المراد بناؤها... وتحتاج، لذلك، إلى ان تعاد صياغتها أي أن تتداول داخل بناءات أُفهومية notionnelles، تأخذ بعين الاعتبار، دون أن تفقد بعدها المفهومي conceptuel، قدرات الاستيعاب لدى المتعلمين...

ويذكر بوتيجان Petitjean، في السياق نفسه، أن ضعف الديداكتيكا يُسقط النقل الديداكتيكي في التطبيقانية applicationisme: أي حركة هابطة من المعارف العالمة (أو المعارف المتخصصة أو الموسومة ثقافيا حين يتعلق الأمر بالمعارف الأدبية، خلاف المعارف العلمية الصرف) على المعارف المدرسة (يمكن أن نطبق هذا، عندنا، على درس القراءة المنهجية للمؤلفات الكاملة حيث يؤدي إنتفاء البعد الديداكتيكي في المؤلفات الموازية إلى التطبيق الحرفي لنماذج تحليلة وثيقة الصلة بالمعرفة الخبيرة والموسومة ثقافيا و التي يمكن اعتبارها تمارين تقنية على مدى استيعاب النماذج التحليلية الوافدة من الخارج، تملى في الغالب على التلاميذ، أو يعمدون إليها ليحفظوا بعضا منها، أو يعدوه في تمائم استعدادا للاستنجاد بها في الامتحان...)، وبالمقابل، إذا كانت الديداكتيكا قوية، فلن تكون هناك، فقط، وفرة معارف جديدة مستقاة من معارف عالمة، بل كذلك ربط المعارف بالقطبين: التلميذ والمدرس" (نفسه، ص101) .

إن هذا الوضع الذي تتسم فيه المعارف، سواء ما يتعلق منها باشتغال النص أم بوضعه داخل سياق ما، أم تلك التي تتكفل بيتسير تدبير النقل الديداكتيكي، بالحركية والتحول إلى حدود معجزة، يفترض التفكير بجدية وفعالية في مسألة تكوين المدرسين وإعادة تكوينهم، ولا يتعلق الأمر هنا بأولئك الذين يعانون من قصور تكويني مزمن هو ثمرة نظام دراسي يؤثر الكم على النوع، والحفظ على بناء الكفايات وتنمية القدرات، والتنافر والتلفيق على الاتساق والانسجام، ولا يساعد في إعطاء تكوين معرفي ومنهجي يمكن من التحكم في شروط و أدوات القراءة النقدية الفعالة، بل إن طبيعة المهنة تجعل كل المدرسين أمام " مشاكل نظرية، أنواع من المقاومة التي تبديها النصوص، وذلك جزء من قوانين اللعب. وإذا كان الأستاذ يشعر بالحاجة إلى تحسين

امتلاكه للأدوات، وتجريب مقاربات جديدة، فذلك ما يمنح الشرعية للبحث وللتكوين المستمر..." (Poletti,1988 p:110).

يستدعي الأمر لا محالة حلولا عاجلة منها إعاد النظر في مناهج التكوين من الابتدائي إلى العالي في مجال خاص وحساس هو كفايات القراءة. إن مدرسة لا تحفل بتكوين مواطن قارئ سواء احترف تدريس القراءة أو لم يحترفها، وذلك ببناء معرفة بشروط الكتابة، وتصنيف النصوص والخطابات، وتمييز الأجناس والمدونات الأدبية، واستراتيجيات الفهم وبناء المعنى، وكفاية تحليل كل الأنساق الدالة بفعالية وملاءمة... وذلك بموازاة مع تطوير اللغة العربية ونحوها لجعلها منفتحة على التطور الذي تعرفه اللغات الحية في العالم ليست (المدرسة) جديرة بالوجود. كما يتطلب الأمر إعادة النظر في مراكز تكوين الأساتذة التي عليها الاضطلاع بأدوارها في تكوين أساتذة أكفاء يمتلكون المعارف التخصصية الضرورية لممارسة مهنتهم باعتبارهم قراء محترفين ستناط بهم مهمة تكوين قراء متدربين. ويتطلب ذلك إعادة النظر في شروط القبول بهذه المدارس عن طريق صياغة بروفيل مدقق لمدرس اللغة العربية يراعي الخصوصيات المهنية والمعرفية للمادة، والعمل خلال مرحلة التكوين على ملء الثغرات المعرفية والبيداغوجية للطلبة المدرسين. صحيح أنه ليس من السهل تجاوز جميع النقائص المعرفية والمهنية، كما أن الممارسة المهنية هي الكفيلة بتطوير القدرات الشخصية، لكن ينبغي توفير تكوين حقيقي لا مجال فيه للعشوائية والارتجال. ومن جهة ثالثة ينبغي التفكير بجدية في صيغ أكثر نجاعة ومصداقية للتكوين المستمر الذي ينبغي أن يستجيب لحاجيات التعليم والتكوين وتطور المعارف التخصصية والنظريات والبحوث المرتبطة بالمهنة، هذه المهنة الاستثنائية التي تلزم المدرس أخلاقيا، وقبل أن ينتظر ذلك من التلاميذ، أن يكون قارئا بالمعنى الاحترافي للكلمة، لأن مدرسا لم يقرأ طوال عمره كتابا واحدا لا يمكنه أن يساعد على خلق تلميذ قارئ.

الكتاب المدرسي والتلميذ:

يأتي التلميذ المغربي إلى السلك الثانوي التأهيلي وهو لا يمتلك معرفة نوعية كافية وذات قيمة بالتصنيف النصي والأشكال الخطابية والأجناس الأدبية، ولا يتحكم في الوسائل القرائية الخاصة والمرتبطة بالتنوع النصي، وهذه أمور ليست مستحيلة و لا حتى صعبة، فبإجراء دراسة مقارنة للمناهج التعليمية في البلدان المتقدمة والمرتبطة بتعلم اللغة (الرسمية أو الأم، أو حتى اللغة الثانية، واللغة الأجنبية، وفي مجال متميز هو القراءة واستراتيجيات الفهم) نجدها تضع على رأس أولوياتها التحكم في التنوع النصي والخطابي قراءة أولا ثم إنتاجا في إطار التعبير

الشفوي و التعبير الكتابي) منذ المرحلة الابتدائية على نحو يسمح ببناء معرفة بالتصنيف النصي و تنوع الاشكال الخطابية والأجناس الأدبية وغير الأدبية (الأجناس الصحفية، والفنية كالشريط المرسوم BD مثلا) وتساعد، بالتالي، على بناء كفاية نصية منذ السنوات الدراسية الأولى. إن البرامج التعليمية المعمول بها عندنا لا تعطي أهمية تذكر لهذه القضايا الهامة التي تتصل، بشكل وثيق، بتكوين مواطن قادر على الإبحار في الفضاء التواصلي الجماعي عن طريق فهم معنى النصوص، وإنتاج نصوص شخصية للتعبير عن نفسه وحاجياته.

في بلد متقدم كفرنسا، بين كل خمسة تلاميذ يوجد تلميذ لا يعرف القراءة وهو يلج التعليم الإعدادي. ويشكل هذا الأمر داعيا كافيا لوضع وزارة التربية الوطنية الفرنسية موضع اتهام (www.lire-ecrire.org/11dossier/11echec.php). أما عندنا فليس ثمة اهتمام مهما قل حجمه بهذه الأمور التي توارى بإصرار تحت طبقة سميكة من اللامبالاة والتجاهل. فالتلميذ الوافد على التعليم الثانوي من الابتدائي غالبا ما يجد المدرسون أنفسهم مطالبين بالبدء معه من نقطة الصفر إذ يتعذر عليه حتى تهجي الحروف. فليس بمقدور المدرسة الابتدائية، وهي الفضاء الأمثل لهذه المهمة الجسيمة، أن تنمي الكفايات القرائية للتلميذ المغربي وتجعله، بالتالي، مواطنا قارئا محصنا بالقراءة المنهجية، بما هي قراءة تحليلية ونقدية، ضد كل أشكال المذهبة endoctrinement المستَلِبَة التي تقود إلى عمى التطرف المستند إلى أحادية الفكر والفقر الثقافي والعلمي، ببرامج مرتجلة تعيد نفسها باستمرار. ويكفي أن نتصفح الكتب المدرسية الخاصة بالتعليم الابتدائي لنعاين طبيعة القراءة التي يراد تعليمها للطفل في هذا المستوى الدراسي حيث تغيب الأنشطة الإقرائية المنهجية وتهيمن الأسئلة الإيحائية البسيطة المهادنة التي لا تتطلب من التلميذ أكثر من الفهم البسيط والسطحي، والتي لا تعلم التلميذ الملاحظة والتفكير والبحث عن المعنى، ولا تشجعه على التأويل، ومحاولة بناء المعنى كما أن النصوص المختارة في الكتب المدرسية غالبا ما تكون نصوصا مبتورة ومفككة بل مفبركة(يفبركها المؤلفون لتستجيب لشروط دفتر التحملات) مشحونة بالأيديولوجيا، والقيم المتنافرة، خالية من العمق، خالية من الجاذبية التي تعد بالغة الأهمية في جعل المتعلم ينخرط في القراءة علاوة على عدم التفكير في سبل بناء أدوات القراءة لدى المتعلم الطفل وتمكينه من معرفة بالنصوص وفق متواليات ديداكتيكية محكمة تراعي الخصوصيات الوجدانية والعقلية والسوسيوثقافية .

لقد نقلت جمالية التلقي ونظريات القراءة الاهتمام من نطاق المؤلف ونطاق النص إلى نطاق القارئ، وكذلك فعلت القراءة المنهجية التي أرادت أن تحول الاهتمام من مجال المدرس

ومجال المعرفة إلى مجال المتعلم، محدثة بذلك انزياحات وإبدالات أساسية في العلاقات البيداغوجية، حيث لم يعد المدرس مالك معنى النص بل أصبح المعنى موضوع تفاوض ما بين مقصديات النص ومقصديات كل واحد من التلاميذ ومقصديات الأستاذ. فهل يراعي الكتاب المدرسي في التعليم الثانوي بسلكيه هذه الأمور ويأخذها في حسبانه؟ هل يهدف إلى إكساب كفايات وقدرات قرائية وتاويلية؟ هل المقاربة التي يقترحها الكتاب المدرسي يمكن ان تنتج استقلالية التلميذ وانفتاحه؟ هل تتيح تعدد القراءات وتباين التأويلات؟ ...

إن برامج اللغة العربية، وضمنها برنامج القراءة الصفية لا تأتي استجابة لحاجات تم حصرها وتشخيصها من قبل، وفي مقدمة هذه الحاجات حاجات التلميذ النفسية والمعرفية. فهي تتوجه لتلميذ وهمي وافتراضي، يفترض فيه مجموعة من المقومات والمواصفات التي لا تستند إلى معطيات واقعية، ويرسم له صورة مستقبلية حالمة ومزيفة، ومسارا عليه أن يقطعه دون تردد أو نكوص أو مقاومة ... وتضطلع لغة " الإقدار هنا بدور بارز. لقد جاءت القراءة المنهجية في الأصل لتبعد أسطورة التلميذ المتوسط ... التلميذ الذي يوجد في المراسيم والقرارات أكثر مما يوجد في الواقع... يمارس الكتاب المدرسي منذ البدء الغواية مع التلاميذ، إذ يسعى إلى أن يعقد معهم صفقة، وترتبط الصفقة بالامتحان: "إن الهدف الأساسي من وضعه (الكتاب) بين يديك (التلميذ) هو مساعدتك على اجتياز امتحانات الباكالوريا، وأنت مطمئن إلى إمكاناتك الفكرية، ومهاراتك التعبيرية". (كتاب اللغة العربية، السنة الأولى الثانوية، ص: 3) ويعرض هذا الارتهان للامتحان القراءة المنهجية ورهاناتها الكبرى إلى أخطار فادحة فتكتمل الحلقة المفرغة: الامتحان يوجه الكتاب المدرسي والكتاب المدرسي يوجه المدرس والتلميذ فتتكرس بذلك القراءة وفق نموذج الكتاب المدرسي والامتحان. وقد نبه جان فيرييه J.Verrier إلى هذا المشكل بقوله: "الإمتحان يتحكم غالبا وعمليا، في النمط المهيمن على القراءة داخل الأقسام، وهذا أمر مؤسف لأن ما يجب هو العكس" (Verrier, 1990, p: 25).

هل يحفز الكتاب المدرسي فعالية التلميذ القرائية؟

كثيرا ما يلعب الهاجس السلوكي الذي يحرك المنهاج والكتاب المدرسي دورا في تغييب فاعلية القراءة لدى التلميذ وجعله يتصرف آليا وهو يجيب على الأسئلة، وينجز أنشطة منمطة مهووسة بالدقة وتفترض جوابا واحدا: أسئلة وأنشطة يحرص فيها على استخدام الأفعال الإجرائية التي لا تترك للتلميذ أدنى فرصة للتحرر والانفلات من أسر المعنى الواحد: حدد، بين، ضع (جدولا)، استخرج... وثمة هيمنة للأسئلة والانشطة التي تقدم معطيات أساسية للتلميذ ولا

تطلب منه سوى تصنيف أو جرد أو تكملة ليس من شأنها البتة أن تطور قدراته القرائية، وهذه بعض الأمثلة:

- بدل ان نترك التلميذ يتأمل قاموس النص ويبني حقوله المعجمية، بمفرده وينظمها في إطار تشاكلات تقترح في البدء كفرضيات فتثبت أو تنفى لاحقا بواسطة الاختبار المنهجي للمادة اللغوية للنص، نجد الكتاب المدرسي يحصر مهام التلميذ في مجرد جرد حقل أو حقلين يحدده او يحددهما السؤال أو النشاط، كما هو الحال في النشاط الثاني:

- استعمل الشاعر معجما غنيا بمعاني الوصال والصدود، استخرج الألفاظ والعبارات الدالة على ذلك، مستثمرا الجدول الآتي:

الألفاظ والعبارات الدالة على الوصال	الالفاظ والعبارات الدالة على الصدود

(في رحاب اللغة العربية، الجذوع المشتركة للآداب والتعليم الأصيل، ص135)

وفي كتاب آخر:

- استخرج من النص الألفاظ والعبارات التي لها علاقة بحب الشاعر وتلك التي لها علاقة بمعاناته. (كتاب النجاح في اللغة العربية، الجذع المشترك الأدبي والأصيل، ص 124)

وينطبق الأمر نفسه على تصنيف الأفعال كما في المثال الثاني: (قصيدة القدس، ص:112).

- إذا تأملت ضمائر الأفعال في القصيدة تلاحظ أنها تتنوع بين الأنا والآخر/القدس.

حدد ذلك في المقطعين الأول والثاني حسب التصنيف التالي:

أنـــــا	أنـــــت
رأيتك	تدفنين .....

تؤدي هذه الأنشطة إلى تسطيح القراءة وإفراغها من المنهجية والعمق والجدوى، علما بأن القراءة المنهجية تميل إلى التوسل بالملاحظة والاختبار، وتجاوز الفهم السطحي الأولي بواسطة التحليل والتأويل في أفق بناء دلالة متماسكة للنص انطلاقا من مداخل قرائية ملائمة لطبيعة كل صنف نصي ولكل جنس أدبي مع مراعاة خصوصيات التحققات النصية...

الكتاب المدرسي وتنميط القراءة

إن تسطيح القراءة يرتبط ببساطة الأنشطة/الأسئلة (وتفاهتها أحيانا) وعدم إجرائيتهما في برنامج القراءة، كما يرتبط بالنمطية حيث ترتبط بعض الأسئلة والأنشطة بالكليشيهات الجاهزة التي تصير من قبيل المسلمات، ومن ذلك:

- اشتغال المعجم: لا تعير الكتب الخاصة بالتعليم الإعدادي اهتماما للحقول المعجمية للنص، وهو أمر ربما يفسر بالتصور الرسمي الذي تجسده الوثائق الرسمية من جهة ويوجد ضمنيا في تصورات لجان المصادقة على الكتب المدرسية والذي ربما يتصور أن استثمار المعجم عمل معقد وتخصصي يرجأ إلى مستويات عليا رغم أن الأمر ليس كذلك تماما. أما في الكتب المدرسية الخاصة بالثانوي التأهيلي، فيعمد إلى المعجم ولكن بطريقة يغلب عليها الاختزال والتنميط إذ يدعى التلميذ إلى جرد الوحدات المعجمية للحقول البارزة على سطح النص لتبرير ما يعرفه سلفا.

- استعمال الضمائر: فضمير المتكلم يدل على أن التجربة فردية، وهيمنة ضمير الجمع تعني أن التجربة جماعية وتوزع ضمائر النص بين الضميرين يعني أن في النص تداخلا بين تجربتين. فما جدوى سؤال كهذا: بم تفسر هيمنة ضمير المتلكم المنفرد في النص؟ (كتاب اللغة العربية للسنة 2 الأدبية،1996 ص:118، نص عبد الله راجع) ما دام الجواب سيكون جوابا واحدا ووحيدا، ولا يتطلب بالضرورة تقصي النص، بقدر ما يتطلب الاستعانة بالكليشات والقوالب الجاهزة: الصدور عن تجربة ذاتية.

إن النص الشعري المعاصر، على الخصوص، يخلخل هذه التصورات البسيطة والجاهزة عن الاشتغال داخل النص، هذا الاشتغال الذي تحركه الدينامية والاتساق الداخليين للنص والاستراتيجيات الخطابية. وهو ينزع داخل القصيدة المعاصرة إلى التعدد والتداخل خاصة في القصائد التي تنزع نحو البناء الدرامي.

- الأسلوب الخبري/ الأسلوب الإنشائي، والجمل الفعلية/الجمل الإسمية: بإمكان هاته الثنائيات أن تساعد على وصف النص، لكنها حين تختزل وتنمط تجعل من النشاط القرائي مجرد إطناب لا طائل من ورائه. فالخبر يختزل في الدلالية على "التقرير والإثبات" والإنشاء في "النفي والإلغاء" (نص السياب ص: 85) والجملة الفعلية تدل على الحركة والتحول، والإسمية على الثبات والاستقرار وما إلى ذلك من القوالب الجاهزة.

القراءة التي يقدمها الكتاب واستقلالية التلميذ:

لا يمكننا أن نقرأ نصا بالطريقة نفسها التي نقرأ بها نصا آخر حتى ولو اندرجا داخل صنف نصي واحد لأن النصوص تختلف اختلافات هامة بسبب تنوع السياقات والمقصديات والسجلات registres، والنبرات tons، فالنص الوصفي داخل رواية أو قصة يختلف عن النص الوصفي في درس علمي أو في موسوعة. لكن هذا لا يعني استحالة الإحاطة بالخصائص البنائية والأسلوبية للأصناف النصية والأجناس الأدبية والأشكال الخطابية، وامتلاك الوسائل القرائية الكفيلة بمعالجتها. وهذا يستدعي من التلميذ القارئ التحكم في مجموعة من المعارف والكفايات والمهارات حتى يتسنى له امتلاك استقلالية في الفعل القرائي داخل السياق المدرسي، والأهم من ذلك خارجه. والمقصود بالاستقلالية هو نزع الاستراتيجيات القرائية والأدوات والطرائق المرصودة لها من السياق الأصلي décontextualisation للقراءة الأولى للنصوص السابقة، وإدماجها في سياقات قرائية جديدة rencontextualisation، سواء تعلق الأمر بالقراءات الشخصية في الوضعيات الخارج مدرسية أو-خصوصا-في إطار التعبير الكتابي حيث يطالب التلميذ بـ " الدفاع عن تأويل شخصي"، في إطار" عرض ذي قيمة حجاجية لقراءة ممكنة" (Descotes ,1995 p: 175)، وهي قراءة منهجية، مكتوبة، تتبع خطوات القراءة المنجزة في إطار جماعة القسم ولكنها تقوم على الاستدلال والحجاج والبرهنة من أجل عرض قراءة شخصية متسقة وملائمة للنص.

وإذا عدنا إلى منهاج اللغة العربية (96) وجدنا أن القراءة المنهجية، في المستوى الثالث الثانوي،" تهدف إلى تمكين التلميذ من منهجية قراءة النص بأدوات مختلفة مع توظيف الاستدلال والبرهنة والمقارنة، وإقداره على الحكم والتقويم" (المنهاج،1996 ص: 34). ونستخلص من هذا أن القراءة المنهجية في هذا المستوى تنزع إلى التعليق الأدبي – التحليل الأدبي، باعتباره قراءة تفترض استقلالية التلميذ القرائية في وضعية بيداغوجية خاصة مع الاختلافات التي يستلزمها هذا الانتقال من وضعية بيداغوجية إلى أخرى، إلا أن واضعي البرنامج لم ينتبهوا إلى هذه الخصوصية، وإن تمت الإشارة إلى أن الهدف من القراءة المنهجية لدرس النصوص الأدبية يتمثل في الانتقال بالتلميذ من مرحلة القراءة التوجيهية بالسنة الأولى (...) إلى مرحلة تصبح فيها نسبة مشاركته (التلميذ) مماثلة لنسبة توجيه الأستاذ بالسنة الثانية، وصولا إلى المستوى

الذي يتمكن فيه من القيام بقراءته الشخصية للنصوص بالسنة الثالثة (...) أي التدرج بالتلميذ من " الإقراء " إلى " القراءة" (نفسه، ص: 23)

هل ينسجم هذا الطموح وتواضع التصور المنهاجي للقراءة، إضافة إلى ضعف الوضع الاعتباري للقراءة داخل أسلاك التعليم المغربي، وعدم وجود متوالية ديداكتيكية كبرى تنظم الفعل القرائي عبر أسلاك تعليم اللغة العربية وضعف كفاية المقاربات المقترحة للقراءة المنهجية في الكتاب المدرسي؟ أو بعبارة أخرى: هل المقاربات المقدمة لتدريس النص الأدبي تتجاوز الإقراء إلى القراءة؟ يتبين من خلال مختلف الملاحظات والاستنتاجات المثبتة آنفا أن بساطة الأنشطة والأسئلة وسطحيتها في الكثير من الأحيان، والنزعة التشذيرية للتحليل باعتماد تحليل مستوياتي، ونمطية الأنشطة والأسئلة، والفصل بين الشكل والمحتوى والتصور القاصر للمعنى... هذه العوامل وغيرها، إضافة على المشاكل التي تفرضها الوضعيات البيداغوجية الحقيقية، تعيق فعل القراءة والإقراء معا، وهو ما يفرض إعادة نظر عاجلة في الوضع الاعتباري لدرس القراءة في التعليم الثانوي بسلكيه و قبله في التعليم الابتدائي الذي يعد لا محالة القاعدة الأساسية التي تنبني عليها التعلمات الأساسية في المراحل الدراسية اللاحقة، والتفكير فيما يحيط به من شروط و ملابسات .

قراءة النص الطويل

(المؤلف الكامل): دراسة المؤلفات

إن قراءة نص قصير أو مجتزأ من نص طويل لا تختلف عن قراءة نص طويل أو مؤلف كامل إذ يتعلق الأمر في الحالتين بالانتقال من من فهم حدسي، بل خاطئ أحيانا، إلى فهم معلل بواسطة المساءلة الفعالة للنص، حيث توضع وسائل بحث ومعارف مرجعية في خدمة بناء معنى. لا ينطبق هذا التصور على الوضع الاعتباري للقراءة في المقامين البيداغوجيين المشار إليهما آنفا كما تم تم تصورها في منهاج التعليم الثانوي التأهيلي الذي ينظر إليهما نظرة مختلفة وإن كانت مستمدة من مرجع واحد هو كتاب فيالا وشميت المشار إليه سابقا. فقد أختار واضعو البرنامج لقراءة المقتطفات النصية أو النصوص القصيرة شبكة مستوحاة من صنافة بلوم كما أسلفنا، في حين اختاروا للنص الكامل المنظورات الستة، و كأن الأمر يتعلق بممارستين مختلفتين مع مفارقة واضحة تجعل رهان المؤلفات الكاملة أشبه بالمعجز حيث يهيمن هاجس القراءة الشاملة (كل المنظورات الممكن النظر انطلاقا منها إلى النص)، في حين يبدو هاجس القراءة للنص المقتطف أقل شمولية، وإن كانت النمطية حاضرة في المقامين البيداغوجين معا... تقرر في البرنامج الثانوي الذي أقر سنة 1995 تخصيص عملين كاملين لكل مستوى دراسي من مستويات التعليم الثانوي الثلاثة. وهو أمر كان موجودا دائما في التعليم الثانوي. لكن الجديد هو تبني ما يسمى بالمنظورات الستة المستقاة من كتاب معرفة القراءة للكاتبين فيالا وشميت المشار إليه سابقا. وهو كتاب صدر سنة 1982 (schmitt,M.-P et Viala.A.,savoir lire,Précis de lecture critique, Didier)، ويتميز بكونه كتابا ديداكتيكيا مجملا يقدم حقيبة بيداغوجية حافلة بالوسائل والأدوات القرائية أي ما يمكن اعتباره عدة قرائية مفيدة. ويأتي هذا الكتاب امتدادا لكتاب سابق أصدره الكاتبان عن الدار نفسها سنة 1978. ومن الأمور الهامة التي طرحها الكاتبان في هذا المؤلف ما أسمياه بالمظورات الستة التي على القراءة الشاملة للأعمال الأدبية والنصوص بشكل عام الإحاطة بها لتحقيق الشمولية المنشودة.

انطلاقا من مظاهر النص الخمسة المشار إليها سابقا، عدد الكاتبان ستة منظورات perspectives تمكن من الإحاطة بالظاهرة النصية (يمتلك النص الأدبي وضع الامتياز لأسباب بيداغوجية وجمالية). ولا يتعلق الأمر بنمط نصي معين ولا جنس أدبي أو مدونة أدبية بعينها. تكمن إيجابية هذه الصنافة في طابعها العام القابل للاستثمار داخل مقامات بيداغوجية

محددة، وتحديدا في مجال تدريسية النصوص كمكون من ديداكتيكا اللغة. غير أن إكراهات المقام الصفي، ورهانات البيداغوجيا والتربية، ومواصفات المتعلم/القارئ تجعل من الصعوبة الإحاطة بالنص (يتعلق الأمر في هذا السياق خاصة بالنص الروائي)، خصوصا إذا علمنا غياب المشروعى البيداغوجي الذي تحدثنا عنه سابقا، والذي بدونه لا يمكن أن تتحقق القراءة بالمعنى المنهجي الذي يحاول هذا الكتاب تقديمه. لايكفي أن نقول إننا نهدف إل إنجاز قراءة شاملة للكتاب /المؤلف بالوقوف عند المنظورات الستة (تتبع الفعل action /تقويم القوى الفاعلة/ الدراسة النفسية للنص/ الدراسة الاجتماعية للنص/ الكشف عن بنية النص/ تمييز أسلوب النص) مع إغفال الإشارة الضرورية والدالة التي يثبتها المؤلفان إلى أن ترتيب هذه المنظورات ليس نابعا من سلم أولويات، وليس ترتيبا تفاضليا بل لا يتعدى كونه ترتيبا أبجديا، كي نضمن لقراءة المؤلف الكامل القدر الضروري من المنهجية. على قراءة المؤلفات الكاملة أن تتخلى عن وهم القراءة الشاملة أو القراءة الاستقصائية. تلك علة مزمنة مستشرية في ممارساتنا البيداغوجية على نحو غير مفهوم. ففقد تكشف لنا من خلال ترددنا على الفصول الدراسية العبء الذي يحس به المدرس أمام هذا الهاجس الاستقصائي الذي يحكم التصور الرسمي لتدريس المؤلفات الكاملة، يترجمه إحساس بالتيه في متاهات النص اللانهائية مما يحدو بالأغلبية الساحقة إلى الاستنجاد بالتأليف الموازي الذي قلما يلتفت إلى خصوصيات القراءة في المقام الصفي الذي تحكمه إكراهات مؤسسية وسيكولوجية ومادية. وهو أمر يضاعف من عدم فعالية القراءة الصفية وقصورها.

ويمكن توجيه الكثير من الملاحظات بخصوص درس المؤلفات منها:

- ضعف الوضع الاعتباري لقراءة المؤلفات الكاملة: حيث لا تحتل المؤلفات سوى حيز ضئيل في التقويم النهائي الذي يعد الموجه المركزي لتصور القراءة في التعليم الثانوي.
- ضيق الحيز الزمني لدرس المؤلفات الكاملة.
- قلة الكتب المقررة في السلك الثانوي التأهيلي: 6 أعمال في ثلاث سنوات أي بمعدل كتابين في كل مستوى دراسي، وبمعدل كتاب واحد في كل دورة دراسية. في حين أنه بالإمكان، إسوة بأنظمة تعليمية أخرى، تعديد النصوص شريطة إيجاد المتوالية الديداكتيكية الملاءمة، وتبئير القراءة على قضايا ومستويات محددة تبعا للمشروع البيداغوجي المختار.
- غياب مشروع بيداغوجي بسبب الهاجس الشمولي أي تغطية كل جوانب المؤلف دون مراعاة لخصوصيات المقامات الصفية الواقعية. وكذا غياب متوالية ديداكتيكية بخصوص

درس اللغة العربية بوجه عام (في السلكين معا) وفي درس قراءة المؤلفات بوجه خاص. كما أن برمجة المؤلفات موضوع القراءة لم تخضع لأي مسوغات بيداغوجية أو جمالية مقنعة، كاختيار نصوص لا تتمتع بأي جاذبية من شأنها التشجيع على القراءة.

- تذويب اهتمام المتعلمين بسبب طول مدة قراءة المؤلف، وما يترتب عليه من أضرار تلحق القراءة والتعلم. فعلوم التربية وعلى رأسها السيكوبيداغوجيا تلح على تدبير اهتمام المتعلم، ومراعاة متغيرات الوضعية البيداغوجية، وضمنها التوزيع الزمني بحيث ينبغي الحرص على توجيه اهتمام المتعلم وتفاعله مع المادة المدرسة في شروط بيداغوجية وديداكتيكية مناسبة، وتفادي الاجترار والإطالة التي ينجم عنها الملل والنفور.

البدائل الممكنة:

- أيلاء أهمية أكبر لقراءة المؤلفات عن طريق إعادة النظر في القيمة التي تحتلها في سلم التفضيل الذي يجسده التقويم الإشهادي النهائي الذي يقوم الكفايات والمعارف المفروض توفرها لدى المتعلم (لا يمثل درس المؤلفات الكاملة سوى 30% من نقطة التقييم في الامتحان النهائي للباكالوريا)، وبواسطة برمجة عدد أكبر من النصوص مع تنويع الأجناس والتجارب الأدبية ...مع ما يتطلبه الأمر من إعاد نظر في طرائق التعامل مع المؤلفات بوجه خاص وبناء المتوالية الديداكتيكية بوجه عام.
- ربط قراءة النصوص منهجيا في المقامين البيداغوجيين (قراءة النصوص المقتطفة وقراءة المؤلفات الكاملة) ببعضهما البعض شريطة إيجاد المداخل الديداكتيكية والبيداغوجية الملائمة لكل وضعية بيداغوجية.
- إعادة النظر في الغلاف الزمني المخصص لقراءة المؤلفات، وتوزيعه داخل الحصة الزمنية العامة المخصصة لدرس اللغة العربية: يمكن توزيع الغلاف الزمني لقراءة مؤلف على مدة زمنية متقاربة شريط الانطلاق من مشروع بيداغوجي قرائي واضح الأهداف. ويهدف هذا الإجراء إلى تفادي تذويب اهتمام المتعلم بفعل طول المدة المخصصة للقراءة (نصف سنة دراسية، وبمعدل ساعة في كل أسبوع معرضة للتوقف بفعل العطل)، وكذا إلى إتاحة الفرصة للمتعلم من أجل قراءة مؤلفات أخرى شريطة تمتعها بالجاذبية لتشجيع الإقبال على القراءة.

القراءة في المجال البيداغوجي المغربي

1-القراءة في التعليم الابتدائي:

يتطلب الحديث عن القراءة في المستوى الابتدائي حيزا خاصا بالنظر إلى الأهمية التي يكتسيها تعلم القراءة في سنوات التمدرس الأولى للطفل. ويعاني هذا المشكل، ضمن قضايا ومشاكل أخرى، من غياب الاهتمام من لدن المربين والمهتمين بالحقل البيداغوجي والتعليمي بالمغرب. وما دام الأمر غير متيسر في هذه الظروف فسنقتصر في هذا المقام على بعض الملاحظات التي أمكننا تكوينها من خلال الاحتكاك العام بالممارسة البيداغوجية في بلادنا دون أن ندعي الإحاطة والدقة في ذلك لغياب كتابات تتعلق بموضوع القراءة وتعلمها بالمدرسة المغربية الابتدائية، وهو أمر مرتبط لا محالة بالفقر المزمن في الكتابات البيداغوجية، وكذا انصراف البحوث التي تنجز في بعض الكليات ذات الصلة بالموضوع تظل منحصرة في قضايا ثانوية وقلما تنكب على القضايا الأساسية التي تهم تدريس اللغة العربية وضمنها تدريس القراءة في المدرسة المغربية عموما وفي الطور الابتدائي بشكل خاص، ومشاكل التعليم والبيداغوجيا بصورة أكثر شمولا. لكن المتأمل للكتب المدرسية المرتبطة بالقراءة يستنتج الضحالة التي تنطوي عليها من حيث التصور الذي تتبناه لهذه الممارسة البيداغوجية. ويمكن إجمال مظاهر القصور les insuffisances في:

- الضعف الديداكتيكي الذي يعاني منه درس اللغة العربية في المغرب وضمنه درس اللغة العربية في الابتدائي حيث يظل تدريس اللغة العربية متروكا للارتجال والاجترار وعدم الانفتاح على مستجدات البحث الديداكتيكي في مجال تعليم وتعلم اللغات. علما بأنه من شأن هذا الانفتاح أن يفيد المتعلم المغربي واللغة العربية باعتبارها اللغة التي بها يتم تدريس أغلب المواد التعليمية.
- غياب خلفية بيداغوجية وديداكتيكية في بناء ووضع البرامج الخاصة بتعليم وتعلم اللغة العربية إذ يحضر هاجس الكم على حساب الكيف، ويغيب البعد الاندماجي والتكاملي والنظرة الشمولية عن المنهاج لأسباب كثيرة منها ضبابية الأهداف والتباس الرهانات البيداغوجية، وغياب التنسيق بين مختلف الفاعلين في الحقل البيداغوجي، علاوة على ضعف المعرفة الديداكتيكية والمنهاجية وبعلوم التربية.

- الانفصام الحاصل بين القول والفعل: فالنصوص الرسمية تروج خطابا مزيفا عن تعليم اللغة العربية مليئا بالنوايا الحسنة والتضخم اللفظي. فالحديث عن الكفايات مثلا لا تترجمه في الواقع مختلف التدخلات المنهاجية والبيداغوجية... فإلقاء نظرة سريعة على الكتاب المدرسي الخاص بالقراءة في المستويات الابتدائية، يكفي لإدراك ضحالة التصور الديداكتيكي وقصوره. إن طبيعة النصوص ومستوى جودتها، والتي لا تتمتع بمقدار مقبول من الجمالية والقدرة على إثارة اهتمام التلميذ وفضوله، وحفز خياله، والتي كثيرا ما يفبركها مؤلفو الكتب المدرسية بطريقة مرتجلة لتستجيب إلى المعيار الموضوعاتي لاختيار النصوص القرائية، الأسئلة والأنشطة المذيلة لها والتي لا تحفز على التأويل وتعبئة الكفايات القرائية، تنم عن تصور قاصر للقراءة يحولها إلى فعل غير منتج يعصف جملة وتفصيلا بما عُد مقاربة بالكفايات. وينعكس ذلك سلبا على أداء المتعلم لاحقا، ليس في القراءة بل في كل المواد الاخرى. فاكتساب القراءة، الذي يتم تدريجيا ابتداء بتطوير الكفايات اللغوية الأساسية وانتهاء بمرحلة القراءة المستقلة، يمكن من تعلم الأشياء الأخرى: أي أن التحكم في القراءة منذ سن مبكر هو الأساس الذي تتبني عليه مختلف التعلمات اللاحقة ويتحدد به عطاء المتعلم وأداؤه خلال كل مساره الدراسي. والدراسات البيداغوجية الحديثة تلح على الأهمية القصوى لتعلم القراءة منذ الصغر، لأنه في نظرها من الأفضل أن يتعلم التلميذ القراءة مبكرا جدا انطلاقا من مرحلة ماقبل التعليم المدرسي، مرورا بالسنوات الدراسية الأولى التي تعد قاعدة تعلم القراءة، على أن تدعمها الأسرة والمحيط الاجتماعي، وصولا إلى مرحلة القراءة المستقلة والفعالة. هذا الوضع المتردي لتدريس القراءة هو الذي يفسر تدني المستوى القرائي للتلميذ المغربي كما توضحه باطراد مقلق الدراسات الدولية للتحصيل في مجال فهم المقروء كدراسة بيرلز PIRLS.

2-القراءة في التعليم الثانوي (الإعدادي والتأهيلي):

لم يتحدث البرنامج التعليمي الأخير 2002 عن القراءة المنهجية وإنما أشار إليها إشارات بالغة الاقتضاب وهو يحدد في أسطر قليلة منهجية تدريس النص القرائي (سواء كان قصيرا أو مسترسلا أو استماعيا). والظاهر أن واضعي البرنامج ينطلقون من برنامج الثانوي التأهيلي 1996 متصورين أن ذلك كاف، كما أنه ليس هناك مذكرات رسمية تحدد المقصود بالقراءة المنهجية. إن الكل يتحدث عنها وكأنها شيء محسوم في أمره علما بأن الأمر ليس كذلك إطلاقا. إن الممارسة القرائية الواقعية التي تحصل داخل الفصول الدراسية – غالبا–لا علاقة لها بالقراءة

المنهجية. إنها لا تتجاوز المفهوم القاصر والمسطح للتلاوة المفسرة التي كانت رائجة خلال السبعينيات والثمانينيات، والتي تبدو اليوم أقل نمطية وشكلانية وادعاء مما سمي تجاوزا بالقراءة المنهجية، حيث تتوالى أنشطة غير منتجة تهدر الكثير من الوقت، وتذوب اهتمام التلاميذ ولا تحفز على التأويل ولا تسمح ببناء المعنى.

لا توجد هناك اختلافات ذات بال بين طريقة القراءة في الإعدادي والتأهيلي إذ تم تدرجيا تعميم نفس التصور القرائي على السلكين، حيث يهيمن الكتاب المدرسي بشكل مطلق، وحيث تسلك نفس الخطوات، وتنحصر الاختلافات في التباين مستوى الكفاءة البيداغوجية والمهنية للمدرس. لقد مكنتنا التجربة المهنية من الوقوف على مظاهر الخلل في ما يتصل بهذه الممارسة البيداغوجية الهامة والتي يمكن تلخيصها في ما يلي:

يستغرق انجاز قراءة النصوص في الأقسام الإعدادية حصتين دراسيتين من ساعتين:

- تصرف الساعة الأولى (50د تقريبا) في ما اعتادت الممارسة الصفية للقراءة تسميته بالتأطير الخارجي للنص (الكاتب، المصدر، ظروف النص...) ثم قراءة النص من طرف الأستاذ والتلاميذ، ثم استخراج الفكرة العامة للنص، وهو ما يعرف بأنشطة الملاحظة والفهم.
- في الحصة الثانية يقسم النص إلى وحدات وتستخرج فكرة كل وحدة. ثم يشار إلى بعض الاستعمالات البلاغية والأساليب والتمثيل عليها من النص، ثم تُستعرض على نحو عاجل، وعلى شكل تعابير منمطة قيم النص. وتتختتم القراءة غالبا بهذه الصورة حتى بدون مناقشة بمبرر "ضيق الوقت"، هذا بالنسبة للتعليم الإعدادي، أما في الثانوي التأهيلي فتخصص الحصة لأنشطة التحليل والتركيب والتقويم وقد سبق تفصيل الحديث عنها سابقا.

الملاحظ على هذا الإنجاز الديداكتيكي أنه:

- يهدر الكثير من الوقت الثمين في أنشطة غير وظيفية وغير منتجة: كثيرا ما يصرف وقت طويل في الحديث عن حياة الكاتب أو الشاعر والمصدر الذي أخذ منه النص، والظروف التي أنتجته مع كل الالتباسات المرتبطة بالوهم المرجعي، وتوجيه القراءة بواسطة معارف خارجية وقابلة للجدل، وهي أمور توجد في الكتاب المدرسي ويقوم المدرس هو وتلاميذه بإعادة إنتاجها واجترارها عن طريق تداولها وإعادة تدوينها على السبورة، ثم نقلها على الدفاتر مع كل ما يستغرقه ذلك من جهد وقت.

- تستخرج الفكرة العامة للنص بطريقة ارتجالية في الغالب، وقلما يستدرجُ التلاميذ إليها بواسطة أسئلة، ولا يراعى في ذلك إلا نادرا جدا الصنف الذي يندرج تحته النص type du texte، و نمط الخطاب الذي يقدمه، أو الجنس الأدبي الذي ينتمي إليه... وهي أمور حاسمة في إيجاد الوسائل الملائمة لفهم النص، واستخلاص معناه العام القابل للتعميق للتطوير بفضل الاختبار والقراءة المنهجيين.
- يقسم النص بطريقة ارتجالية في الغالب بحيث لا يعكس التقسيم بنية النص وتنظيمه الدلالي والمنطقي بسبب تجاهل الخصائص البنائية والتصنيفية للنصوص (مثلا يستخرج عدد من الأفكار يقل أو يتجاوز العدد الحقيقي لأفكار النص، وإذا التفت المدرس إلى البنية السردية لا يتم التمييز بين الأحداث الأساسية والأحداث الثانوية بالاستناد إلى الخطاطة السردية مثلا، ومما يضاعف من الصعوبة والالتباس التصرف الذي يلحقه مؤلفو الكتب المدرسية، غالبا ، بالنص بعد عزله عن سياقه في قصة قصيرة مثلا، ومن هنا يلح الكثير من الباحثين على الأهمية الديدياكتيكية والبيداغوجية لاختيار نصوص قصيرة كاملة و ذات بنية أصلية متسقة).
- تتوالى الكثير من الأنشطة النمطية وغير المجدية التي تفكك النص وتؤدي إلى إتلاف المعنى، ولا تسمح بالتأويل وتنمية كفايات القراءة (الكفاية المعرفية، الكفاية اللغوية، الكفاية المنطقية، الكفاية البلاغية التداولية) كالحديث عن قيم النص التي تجتر كليشيهات جاهزة تنطبق على جميع النصوص من قبيل: للنص قيمة أدبية وتتجلى في استعمال أساليب ووجوه بلاغية، أو للنص قيمة اجتماعية لأنه يرتبط بالمجال الاجتماعي... ولا تقدم هذه المعطيات أية معرفة ذات بال بالنص، ولا تنم عن أي مجهود تأويلي أو بنائي لمعانيه...

والخلاصة أن درسا بهذه المواصفات لا يمتلك أي مقدار من المنهجية، ولا يمكن أن يساعد المتعلم على بناء وسائله القرائية للإبحار في الفضاء النصي مستقبلا بتمكن من الوسائل وباستقلالية. إن إدخال البرنامج الجديد الذي شرع في تطبيقه ابتداء من السنة الدراسية 2003 –2004 أفاهيم مثل ملاحظة النص وضع فرضيات القراءة، مجرد إجراءات شكلية سلخت عن سياقاتها الأصلية، ودون تفكير في دورها في سيرورة البرنامج القرائي. فالقراءة ماتزال تراوح مكانها وتخبط في إخفاقاتها المحاطة شأنها في ذلك شأن الكثير من الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية بالتجاهل والصمت.

خاتمة: من أجل قراءة منهجية

إن القراءة باعتبارها نشاطا يمنح الامتياز لتداخل التخصصات، تتطلب العمل الجماعي داخل المؤسسة التعليمية وتبادل الخبرات بين مدرسي مختلف المواد، إلا أن هذا الأمر يبدو صعب المنال في المدرسة المغربية نظرا لاعتبارات ذاتية وموضوعية حيث تبين المعاينة اليومية للممارسة البيداغوجية أن الفردية والارتجال هما السمتان البارزتان في هذا المجال. وهو الأمر الذي يستدعي التخل العاجل لأيجاد حلول لهذا المشكل المتنامي في بيئتنا البيداغوجية.

ظهرت القراءة المنهجية في فرنسا منذ الثمانينات، لكن في المغرب لم يتم الحديث عنها إلا في منتصف التسعينات مع ظهور المنهاج الجديد. ولم يتمَّ تبنيها بناء على تشخيص للظروف البيداغوجية والديداكتيكية المرتبطة بدرس اللغة العربية، وحاجيات المتعلمين النفسية والمعرفية، والإحاطة بكفايات المدرسين المعرفية والمهنية، ومناقشة الإشكالية اللغوية، ووضع اللغة العربية ضمنها... كما لم يفتح بشأنها أي نقاش بيداغوجي ولم يحصل بخصوصها أي تراكم معرفي وهو ما يفسح المجال أمام التردد والارتجال، والاستنجاد بالجاهز (الكتاب المدرسي مثلا)، والركون إلى الممارسات القديمة التي منحها الاستعمال قيمة القناعات الراسخة.

إن من الخطا الاعتقاد أنه يكفي لتغيير الواقع والممارسة أن نغير المصطلح ونستبدل به آخر جديدا. فترويج مصطلح " القراءة المنهجية"، بعد سلخه عن سياقه الأصلي ودون إلمام بأطره النظرية وآليات اشتغاله وعوائقه، ليس بمقدوره أن يحل المشاكل المعقدة والمزمنة لدرس القراءة أو درس النصوص الأدبية، ويدشن تصورا وممارسة جديدين ما لم يتم التدبر في أمر الشروط الواقعية لتدريس اللغة العربية والنص الأدبي، ويحسم في المشاكل الكبرى للقراءة وهي تكوين الأساتذة المستمر وإعادة النظر في طبيعة الكتاب المدرسي والدور المنوط به في العملية التعليمية، والاسترفاد والإستعانة بداكتيكا اللغات الحية (لا مناص من ذلك)، ولكن مع اتخاذ التحوطات اللازمة ومراعاة الخصوصيات الاجتماعية واللغوية، والحرص على الاستعانة بذوي الاختصاص على المستويين المعرفي والبيداغوجي، وإنجاز حصائل تشخيصية وتقويمية للقراءة في الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي، علما بان القراءة المنهجية يجب أن تمارس عمليا منذ المراحل الأولى من التعليم... وهذا الوصف الحالك لواقع القراءة في الثانوي لا ينكر وجود

فئة من الأساتذة-على قلتهم- مارست، قبل أن يتم منح " القراءة المنهجية" شهادة الميلادية الرسمية، قراءة منهجية واعية بخطواتها وناظرة إلى النص باعتباره نسيجا... وما تزال تمارس. وهو أمر يؤكد أهمية التكوين والتكوين الذاتي والمستمر.

هذه الاستنتاجات وغيرها تحاول نقد التصور الرسمي للقراءة بالمغرب إذ لا يمكن أن نتوقع ممارسة قرائية، داخل الفصول الدراسية، تتمتع بالحد الأدنى من الملاءمة بتصورات وتوجيهات متهافتة ومرتبكة، وذلك في أفق تصور بديل يستحضر الاطر المرجعية لهذه الممارسة البيداغوجية، ويأخذ بعين الاعتبار مختلف المتغيرات الفاعلة فيها. ويمكن إجمال هذا التصور في العناصر التالية:

* القراءة المنهجية تتطلب خطة ذات نمط بنائي Constructiviste. وتحتاج على معارف متعددة تعد مرتكزا أساسيا لها (نظرية القراءة، جمالية التلقي، السيموطيقا، المعارف السيكولسانية والسوسيولسانية والسيكوعرفانية). إنها المجال المتميز لتعدد الاختصاصات وتداخلها: فمدرس القراءة ينبغي أن يكون أستاذا باحثا، لأنه يواجه وضعيات بيداغوجية صعبة ومتجددة تستدعي منه البحث البيداغوجي كما تنادي بذلك آخر الدراسات التربوية. إنه مطالب باتساع الثقافة، وشساعة الأفق المعرفي وحضور البديهة، والاستعانة بالتجربة الحياتية، كل ذلك ذلك معزز بثقافة نوعية موسومة حول أشكال الخطاب والتصنيف النصي والأجناس الأدبية.

* لا يمكن الحديث عن القراءة المنهجية دون الحديث عن مشروع بيداغوجي ينطلق من تشخيص الصعوبات التي يحس بها تلاميذ حقيقيون، في وضعية بيداغوجية واقعية، وهم يواجهون نصا النصوص القرائية، واستنادا إلى دراسات رصينة. ويهدف المشروع إلى حل هذه الوضعيات المشكلات وتجاوزها من خلال الاختبار المنهجي للفرضيات وإعادة النظر باستمرار وبشكل تدريجي، في التمثلات وردود الافعال، يتم هذا في حصص زمنية محددة ومضبوطة.

* لا يدرك المعنى جملة، فهو يتم تدريجيا عن طريق التقاط مختلف المؤشرات ودمجها في اتساق وملائمة تأويليين. وهذا يستدعي تعبئة مجموعة من الكفايات (الكفاية اللغوية، الكفاية الموسوعية، الكفاية المنطقية، الكفاية البلاغية-التداولية، أي ما يعرف بكفايات التلقي).

* لا تفرض القراءة المنهجية شبكة قرائية جاهزة فالنصوص تفرض بحسب أشكالها الخطابية، وأنماطها، أجناسها الأدبية، وسجلاتها. مواضعات ومواثيق قرائية، كما أن طبيعة الإشكاليات النصية واستراتيجيات الكتابة تتيح مداخل القراءة (يمكن الدخول إلى النص انطلاقا

من الخطاطة التلفظية: من يتكلم؟ مع من؟ لماذا؟ لحساب من؟ ... إلخ أو من المعجم: الحقول او التشاكلات المعجمية، أو من البنية التركيبية...إلخ).

* القراءة المنهجية هي قراءة عمودية، لهذا فهي ترفض الاكتفاء بالمقاربة الخطية والأفقية، وتدعو إلى ممارسة ذهاب وإياب لا ينقطعان بين مختلف الدوال النصية، فالدال الإيقاعي في النص الشعري، مثلا، يتفاعل مع الصور البلاغية والتركيبية والخطية... إن القراءة بهذا المعنى هي إعادة قراءة مستمرة.

- إن القراءة المنهجية، بما هي استراتيجية محكمة لبناء المعنى، تقتضي التحكم في مختلف العناصر النصية والخارج نصية وتوجيهها لخدمة القراءة والتأويل، بما في ذلك صيغ لقاء التلميذ الأول بالنص: (تؤثر القراءة المنهجية في أحيان كثيرة مفاجأة التلميذ بنص لا يعرفه، مادامت تركز كثيرا على ردود أفعال القراء الأولى إزاء النص)، وتدبير المعلومات الوثائقية عن النص، ثمة معلومات تؤثر الإستراتيجية القرائية إخفاءها إلى مرحلة متأخرة من مراحل القراءة لدورها في بناء المعنى لأنها تحتوي على آثار معنى ما (effets de sens)، وفي هذا التصور تأزيم للكتاب المدرسي المهيمن والجامع المانع.

- تحتاج القراءة المنهجية إلى منهاج تعليمي مندمج أو على الأقل قائم على الانسجام والتنسيق بين مختلف المواد والتخصصات بغاية تنمية الكفايات الأفقية التي تعد بحق غاية كل تعليم جدير بالاحترام والتقدير. كما تحتاج إلى برنامج دراسي دقيق وواضح، أهدافه ومداخله محددة، يصاغ في دفتر تحملات محكم الصياغة، واضح الأهداف، معلل الاختيارات والتوجهات... وتحتاج كذلك إلى وثائق مصاحبة بيداغوجية(التوجيهات الرسمية) فعالة تتضمن جهازا مفهوميا رسميا terminologie officielle شاملا وملائما، غير مثقل بالإحالات المرجعية و لكنه كاف و فعال ومدقق التعاريف والمداخل ليشكل موجها للأساتذة في عملهم الصفي، علاوة على المعرفة البيداغوجية والديداكتيكية الممحصة والمدققة والخبيرة الكفيلة بتوجيه العمل البيداغوجي داخل الأقسام الدراسية التوجيه الأنسب للارتقاء بالقراءة والكتابة .

- تحتاج القراءة المنهجية إلى كتاب مدرسي جديد ليس بالاسم فقط بل بالتصور والمحتوى التربوي، البيداغوجي، والديداكتيكي، والإخراج والطبع. كتاب يدفع المدرس إلى التكوين المستمر ويسمح للمتعلم بتنمية قدراته وبناء أدواته القرائية دون أن يحتكر العملية التعليمية التعلمية ويغلقها... فعلى مؤلف الكتاب المدرسي أن يكون ملما بديداكتيكا القراءة وتعلم اللغة ومتمكنا من قواعد اللعب في القراءة المنهجية، و عليه تبعا لذلك أن يقدم للتلميذ والأستاذ

وسيلة عمل متقنة تتنبأ ببعض عناصر الإنجاز القرائي الصفي وتهيء لذلك الموارد النصية والنصية الموازية اللازمة والملائمة على نحو يخاطب فكر التلاميذ ويختبر كفاياته القرائية وقدراته على حل المشكلات التي تعترضه، لأنه لا يمكن الحديث عن القراءة المنهجية، التحليلية، و النقدية دون وضع التلميذ باستمرار أمام مشاكل متدرجة التعقيد والصعوبة في الفهم و التأويل و بناء المعنى... كتاب مدرسي مبني على برنامج دراسي في شكل متوالية ديداكتيكية محكمة الصوغ لها أهداف معلومة ومحددة تهدف، في القراءة مثلا، إلى مساعدة المتعلم على بناء جهازه القرائي الخاص و على اكتساب معرفة نوعية بالنصوص والخطابات بالإضافة إلى الثقافة الموسوعية التي تسمح بفهم المقروء، علاوة على كونها تثير اهتمام التلميذ نفسيا وجماليا وتشجعه على الإقبال على المطالعة، وتنطوي على ذلك المقدار الضروري من العمق والتماسك والجاذبية .

- تحتاج القراءة المنهجية، التحليلية أو النقدية (لا تهم التسمية كثيرا)، إذن، إلى مدرس يمتلك كفايات معرفية ومهنية أساسية بدونها لا يكون في الإمكان الحديث عن القراءة المنهجية، لأنه هو القارئ المحترف الذي يتولى مساعدة المتعلم/ التلميذ على القراءة مادامت البيداغوجيا هي المساعدة على التعلم، عن طريق تخطيط استراتيجيات قرائية ملائمة لمقامات بيداغوجية خاصة وإيجاد المداخل الأكثر ملاءمة لمقاربة النصوص وتحبيب القراءة للمتعلمين. فبالإضافة إلى المعرفة التخصصية النوعية الكافية يجب عليه أن يكون مثقفا بالمعنى العام للثقافة لأن الممارسة المهنية تجعله دائما في احتكاك بعوالم نصية تستدعي تعبئة الكفايات الثقافية والموسوعية، وتتطلب منه دائما أن يكون فاعلا داخل مجال سمته تداخل التخصصات وتعددها...

القسم الثالث

قراءات منهجية

النص 1

" أنا والمدينة "

هذا أنا،
وهذه مدينتي،
عند انتصاف الليل
رحابة الميدان، والجدران تل
تبين ثم تختفي وراء تل
وريقة في الريح دارت، ثم حطت، ثم
ضاعت في الدروب،
ظل يذوب
يمتد ظل
وعين مصباح فضولي ممل
دست على شعاعه لما مررت
وجاش وجداني بمقطع حزين
بدأته، ثم سكت
من أنت يا... من أنت؟
الحارس الغبي لا يعي حكايتي
لقد طردت اليوم
من غرفتي

وصرت ضائعا بدون اسم

هذا أنا،

وهذه مدينتي!

أحمد عبد المعطي حجازي ديوان "مدينة بلا قلب" يونيه،1957

المشروع والأهداف:

يمكن التمييز بين مستويات الأهداف التالية:

- **المستوى السيميائي**: الانطلاق من النص باعتباره شكلا دالا، لإصدار فرضيات قرائية مؤسسة على تحويل المؤشرات المختلفة إلى عناصر دالة.
- **المستوى المنهجي**: – اتباع خطة متدرجة في بناء المعنى عن طريق اختبار فرضيات المعنى منهجيا.
- **المستوى الأدبي**: تعريف التلميذ بتجربة أحد رواد الشعر المعاصر بمصر ودور الشعر في التعبير عن تجربة إنسانية...
- **المستوى البيداغوجي**: (في ارتباط مع أهداف البرنامج في السلك الإعدادي) علاقة الإنسان بالمدينة، الكثافة السكانية، تيه الإنسان في المدينة ...

المرحلة الأولى: القراءة الاستكشافية:

1- يمكن أن يقدم النص للتلميذ منسوخا من مصدره الأصلي (لا تحمل الصفحة سوى العنوان واسم الشاعر وتاريخ الكتابة (!) والمصدر – مدينة بلا قلب. ويطلب منهم أن يتأملوا المؤشرات المرافقة، والموازية للنص والإفصاح عن ردود الأفعال الأولى من خلال ملاحظاتهم:

- العنوان: أنا والمدينة
- المصدر: مدينة بلا قلب – من السهولة اكتشاف الخيوط الرابطة بين العنوانين وإصدار بعض الفرضيات القرائية بانتظار اختبارها (الضياع/ التشرد/ الوحدة ...إلخ)
- شكل النص: إصدار فرضيات عن الجنس الأدبي.

المكان النصي يعلن بأن النص شعر معاصر (يعلل التلاميذ أجوبتهم).

- اسم الشاعر: إذا لم يتعرف عليه التلاميذ، يمكن أن يقدم الأستاذ عنه عبارة تعريفية موجزة، إذا عد ذلك ضروريا.

2- يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة ويدونون ملاحظاتهم وأسئلتهم وفرضياتهم...

* يختبرون فرضياتهم الأولى:

فرضية التجنيس (الشعر المعاصر): يطلب منهم تحليل البنية الوزنية القائمة على تفعيلة مستفعل وإبدالاتها: مفاعلن فعلان (مستنفع) كما في البيت الثالث:

عند انتصا | ف الليل

مستفعلن | مُسْتَفْعْ (فعلان)

وتأمل قوافي النص التي تتأرجح بين

التوالي:

عند انتصاف الليل

رحابة الميدان، والجدران تل

تبين ثم تختفي وراء تل

والتناوب:

دست على شعاعه لما مررت

وجاش وجداني بمقطع حزين

بدأته ثم سكت

* يلاحظ التلاميذ، منذ البداية أن النص ليس متمنعا إذ سرعان ما يمسكون بالمعاني المباشرة والسطحية.

يختبر الأستاذ هذه القراءة الأولى بأسئلة بسيطة من قبيل:

- بم يتعلق الأمر في النص؟

من يتحدث؟ لمن؟ وعم يتحدث؟ ماذا يفعل؟ كيف ولماذا؟

3-يصرف اهتمام التلاميذ إلى تصنيف إضافي للنص.

بعد إثبات انتماء النص أجناسيا إلى الشعر، يصنف في إطار النمط الحكائي ويستدل على ذلك من النص.

- وجود تأطير زماني ومكاني: منتصف الليل، في دروب المدينة.
- وجود شخوص (السارد، الحارس...)

يمكن أن يتردد التلاميذ في إضافة او عدم إضافة شخوص أخرى إلى القائمة: " المدينة"، "لمصباح"، " الوريقة"... يستغل الأستاذ الفرصة لتقويم معارف اللغة الواصفة. ويطلب من التلاميذ تعليل أجوبتهم، والتفاوض على قائمة ملائمةعلى أساسها يتم إدراك البنية الدرامية.

- وجود تطور حدثي: وضع أولي، تحول واضطراب، أفعال، وضع نهائي.

يبحث التلاميذ عن مؤشرات تؤكد الطابع الحكائي للنص.

الجملة: الحارس الغبي لا يعي حكايتي.

يدعي التلاميذ إلى التمييز بين الحكاية والخطاب (ما يحصل وما يقال).

يوجد الخطاب في عبارة: من أنت يا ... من أنت؟

وهو خطاب منقول عن الحارس (يحاكي طريقة تلفظه) وفي مونولوج السارد: الحارس الغبي لا يعي حكايتي.

- وظيفته هي أنه محفز على الحكي: أي هو الذي إلى ساعد على انبثاقه.

ما الحكاية؟ ما فحوى المحكي؟

يستخلصها التلاميذ من النص: هي تنحصر في

لقد طردت اليوم/ من غرفتي

وصرت ضائعا بدون اسم

ويمكن تلخيص الحكاية في: طرد السارد (الشاعر؟) من غرفته وضياعه في المدينة...

المرحلة الثانية: القراءة التحليلية التأويلية

تتميز المرحلة الثانية من القراءة بأنها مرحلة التعمق في التقاط القرائن الدالة وبناء معاني افتراضية واختبارها. وتكون القراءة هنا إعادة قراءة، تأخذ مسارا ارتداديا واندفاعيا في آن معا.

يتوقف الحكي بشكل مفاجئ. ويبدو السارد وكأنه يتحاشى الحكي. وحين تدعو الضرورة يختزل

الحكاية في بضع كلمات ... لينكفئ النص على نفسه.

يلفت انتباه التلاميذ إلى البنية الدائرية للنص: النهاية تؤول إلى البداية مما يرسم دائرة مفرغة تكثف معنى الضياع والتيهان...

إن النص الشعري – السردي في آن لا يقرأ في المحور التأليفي الخطي، بل يقرا أساسا في المحور الاستبدالي العمودي.

يطلب من التلاميذ إعادة قراءة النص بهدف التقدم في التاويل والإجابة عن الأسئلة:

1. ما دلالة إشارة السارد إلى نفسه وإلى المدينة ونسبتها إليه (علما بأنه ضائع فيها)؟
2. ماذا يمكن ان تكون الوريقة؟ وما دلالة حركاتها؟ ما إيحاءاتها؟

* ويجدر الانتباه إلى دلالة التصغير (الضآلة، والحقارة، واللامعنى، والانفصال عن الجذع، عن الشجرة (أية شجرة؟) ...إلخ)

* استقصاء التوازي بين واقع السارد وواقع الوريقة.

- الانقطاع عن الجذور: يمكن الاستعانة بحياة الشاعر (جاء من الصعيد على الحاضرة الكبرى: القاهرة بحثا عن الاستقرار والمستقبل...)
- الوريقة حطت لبرهة ثم عادت إلى الضياع في الدروب.
- السارد جاء من الصعيد حط/نزل لفترة وجيزة في غرفة ما، ثم طرد ليتيه في الشوارع. وهذا ما يفصح عنه السارد (الشاعر؟) في آخر القصيدة.

3. تتبع المسار الدرامي للسارد والذي تترجمه مختلف الدوال النصية: المعجم، مثلا الإحساس بالضياع والإحباط...

ينتبه التلاميذ إلى أن السارد يمسرح معاناته، ويدعو إلى تامل هذه المسرحة المصعدة للحس المأساوي

في علاقة السارد/الشاعر بالمصباح ووصفه لحركة الظل، حيث يحضر البعد البصري. وحيث يُسقط السارد ذاته على الأشياء الخارجية.

ويشكل هذا العنصر أرضا خصبة للتأويل من خلال صياغة أسئلة، والبحث عن أجوبة لها:

- البحث في الإيحاءات التي تنطوي عليها حركة الظل بين الامتداد والذوبان بفعل الإسقاطات الضوئية.
- ما الذي يدفع الشاعر إلى وصف المصباح (المؤنسن هنا) بالفضول والملل؟ هل يتحاشى الظهور وهو في قمة حزنه وكآبته وعرائه وانعزاله وانهزامه؟
- لماذا داس على شعاع المصباح عندما مر؟ أليس في ذلك نزعة عدوانية؟ (يكتشف التلاميذ، مندهشين، مدى قدرة اللغة الشعرية على التكثيف والإيحاء).
- ولماذا أجهش بمقطع حزين؟ أفي ذلك تعبير عن عبث مسعاه في هذا الصراع الدرامي الذي يشعره بالعبث واللاجدوى؟

(يجب أن يحرص الأستاذ على ترك الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن فرضيات المعنى التي يطرحونها، وأن ينبههم إلى ضرورة تعليلها، ويشاركهم لذة اكتشاف الدلالات كواحد منهم، مشعرا إياهم أنه لا يملك مفاتيح النص، وأنه، مثلهم، منبهر بما يتداول أمامه من تأويلات...) ويشعرهم بأن أحسن تأويل هو التأويل المعلل والمنطوي على أكبر درجة من الإقناع وذلك استنادا على القرائن المتضمنة في النص تصريحيا أو ضمنيا.

إن عملية بناء المعنى تتوقف على مدى استنفار التلاميذ لقوة الملاحظة لديهم وتعبئة الكفايات المختلفة: لغوية، منطقية، معرفية وتداولية. وتتم ليس عبر مسار اندفاعي وخطي وإنما عبر ذهابات وإيابات لا تنتهي بين مختلف المؤشرات والقرائن والعناصر.

المرحلة الثالثة: تمديد القراءة وتصورها ضمن فضاءات أوسع:

يمكن تصور عدة سيناريوهات لتوسيع مجال القراءة.

- **تاريخيا:** العودة إلى المؤشر التاريخي في النص: يونيو 1957 وإنجاز قراءة تتعلق بوضعية المثقف الفقير القادم من الأرياف إلى مدينة كبيرة كالقاهرة.
- **أدبيا:**

* التعمق في تناول تجربة المدينة في الشعر المعاصر كرمز للضياع والتيه من خلال مقابلة هذا النص بنصوص أخرى لشعراء آخرين.

* تحليل عناصر التجربة الشعرية لدى حجازي.

- **منهجيا:** دعوة التلميذ إلى الدفاع عن قراءة شخصية (إعادة قراءة للنص، والاستدلال والبرهنة على تأويلات ذاتية).

- **بيداغوجيا** من خلال مناقشة القيم التي ينطوي عليها النص وربطها بالمجال الذي ينتمي إليه وفق تصور البرنامج الدراسي...

النص 2

الصياد والعفريت

قالت شهرزاد:"بلغني أيها الملك السعيد أن الصياد رفع راسه على السماء وقال:" اللهم ارزقني هذه المرة برزقي" ورمى بالشبكة، بعد أن سمى الله، وصبر إلى أن استقرت، وجذبها، فإذا هي ثقيلة جدا، فعالجها حتى أخرجها إلى البر وفتحها، فإذا فيها قمقم من نحاس أصفر وفمه مختوم برصاص عليه خاتم سليمان بن داوود ففرح الصياد بهذا القمقم.

ثم إنه حركه، فوجده ثقيلا، وهو مسدود فقال في نفسه:" يا ترى أي شيء في هذا القمقم؟! لعل فيه كنزا ثمينا! فلافتحه. وأخرج سكينا وعالج الرصاص ففكه من القمقم، وحطه إلى جانب الأرض، فعجب إذ راى دخانا يتصاعد من القمقم إلى عنان السماء، ويزحف على الأرض ويتحول إلى عفريت، وراسه في السحاب ورجلاه في التراب: فارتعدت فرائص الصياد من رؤية هذا العفريت، وجف ريقه وعمي عن طريقه. فلما رآه العفريت قال:" لا إله إلا الله سليمان نبي الله! "، ثم تضرع العفريت، وقال:" يا نبي الله لا تقتلني، فإني لن أخالف لك قولا ولن أعصى لك امرا". فقال له الصياد: "أيها العفريت، تقول سليمان نبي الله، وسليمان مات منذ ألف وثمانمائة سنة". فلما سمع العفريت كلام الصياد، قال: "لا إله إلا الله، أبشر أيها الصياد.

_ وبم تبشرني أيها العفريت؟

- بقتلك في هذه الساعة شر قتلة!

فقال الصياد:" يا شيخ العفاريت، هل أصنع معك مليحا فتعاملني بالقبيح؟ هل صممت على قتلي؟"، فأجابه:" نعم"، فقال الصياد:" بالاسم الأعظم المنقوش على خاتم سليمان بن داوود، أسألك عن شيء، فأرجو أن تصدقني. أنت كنت في هذا القمقم، والقمقم لا يسع يدك ولا رجلك، فكيف يسعك كلك؟ فقال العفريت:" أنت لا تصدق أنني كنت فيه؟ فقال الصياد: "لا أصدقك حتى أنظرك فيه بعيني!". حينئذ انتفض العفريت وصار دخانا، واجتمع، ودخل القمقم قليلا قليلا، فأسرع الصياد إلى قطعة الرصاص المختومة، وطبعها على فم القمقم.

ألف ليلة وليلة، ج1، طبعة1، 1999، دار صادر للطباعة والنشر، ص18 وما بعدها (بتصرف)

اكتشاف النص وانتظارات القراءة:

يوجه الأستاذ التلاميذ إلى استغلال العنوان كنص موازي دال من خلال العلاقة بين المكونين: الصياد والعفريت لتوقع محتوى النص، على أن يترك لهم الفرصة والوقت للتعبير والإفصاح عن ردود أفعالهم وفرضياتهم شريطة وجاهتها وملاءمتها.

- بم يوحي لفظ الصياد؟ (الارتباط بالبحر/ إيحاءات البحر: الشساعة، الخطورة، الغموض، الارتباط بالأساطير والخرافات...إلخ)
- علام يدل لفظ العفريت؟ بم يوحي؟ (الغرابة؟ العجب؟ الخوف؟ عالم الخيال...إلخ) يطلب منهم كذلك افتراض نوعية النص انطلاقا من عنوان النص (حضور لفظ العفريت) ومن عنوان الكتاب: "ألف ليلة وليلة"، إذا تمكنوا من تحديد صنف النص، ثم الجنس الأدبي الذي يندرج ضمنه، انطلاقا من القرائن والعلامات المتاحة بواسطة الملاحظة الكلية، ثم، بعد ذلك، انطلاقا من قراءة أولى للنص (صامتة أو صائتة) كفيلة باختبار الفرضية الأولى حول الصنف النصي والجنس الأدبي. يطلب من التلاميذ قراءة النص أكثر من مرة مع تدوين انطباعتهم الأولى (يمكن أن تشكل الفرضيات الأولى للقراءة والتي يمكن اتخاذها منطلقا للمشروع القرائي ولصياغة أهداف القراءة) علما بأن مستوى كفاياتهم القرائية (اللغوية/ الموسوعية/ المنطقية/ التداولية) هو الذي يحدد القرائن التي تنطلق منها القراءة وليس العكس، لذا ينتظر أن تتفاوت درجة الانتباه إلى الموارد القرائية والتأويلية للنص (كل ما يمكن أن ينتج آثار معنى) من تلميذ إلى آخر.

مرحلة القراءة التحليلية/التأويلية:

بعد تحديد الصنف النصي (السردي) والأجناسي (المحكي العجيب)، استنادا على نوع الشخوص تنطلق أنشطة التحليل بواسطة بسيطة وإجرائية من قبيل:

- بم يتعلق الأمر في النص؟
- من يحكي؟ عمن؟ عم يحكي؟ ماذ يفعل الشخوص؟ ماذا يقولون؟

الخطاطة السردية:

- يطلب من التلاميذ إعداد الخطاطة السردية للنص (يفترض أن يكونوا قد تمثلوها جيدا من خلال تشغيلها بطريقة معتادة ومكثفة في معالجة النصوص السردية) وذلك بتحديد:

  - الوضع الاولي:
  - التحول (دخول عنصر اضطراب)

- الأفعال:

- الوضع النهائي.

يمكن أن تتخذ الصورة التالية:

الوضع الأولـــي (قبل التحول)	رمي الصياد للشبكة في البحر وإخراجه لقمقم عليه خاتم سليمان، وفرحه به ظنا منه بأنه كنز؛
التحول (دخول عامل اضطراب)	خروج العفريت من القمقم وتهديده للصياد (عزمه على قتله)؛
الأفعال	ما فعله الصياد من أجل ثني العفريت عن قتله (تضرعه، لجوؤه إلى الحيلة لإرجاع العفريت إلى داخل القمقم)؛
الوضع النهائي	خلاص الصياد من الهلاك بسجن العفريت داخل القمقم.

الشخوص:

يطلب من التلاميذ جرد شخوص المحكي (شهرزاد، الملك (شهريار)، الصياد والعفريت)، وتحديد مواصفاتها من خلال جدول واصف، وتجدر الإشارة إلى لفت انتباه المتعلمين إلى وظيفة كل من شهرزاد والملك في النص (شهرزاد باعتبارها ساردا، والملك مسرودا له) ودفعهم إلى التفكير في السرد في ألف ليلة وليلة (الدور الذي يضطلع به كل من شهرزاد باعتبارها ساردا أساسيا لا ينتج الحكايات بل يعيد سردها انطلاقا من ساردين آخرين (بلغني) وشهريار باعتباره المتلقي للسرد).

يمكن تجاوز مفهوم الشخوص إلى المفهوم الأوسع للقوى الفاعلة، أو للعوامل بواسطة ستة أسئلة بسيطة مثل:

- من هو بطل الحكاية؟ (الذات)
- عم يبحث؟ إلامَ يريد الوصول؟ ما يبتغي تحقيقه؟ (الموضوع)
- ما هي العناصر (شخوص/ أشياء/ أحاسيس/ أفكار...) التي تساعد البطل في سعيه؟ (المساعدون)
- ما العناصر التي تعارضه وتقف في طريقه؟ (المعارضون)
- من/ ما الذي يدفع البطل إلى الفعل؟ (المرسل)

- من أجل من/ ما يتحرك/ يسعى البطل؟ (المرسل إليه)

يمكن تصور هذا العمل على شكل مهام ينجزها التلاميذ (بشكل فردي أو جماعي)، مع ضرورة جعلهم ينتبهون إلى التحولات الحاصلة في علاقات القوة بين مختلف الفاعلين بالموازاة مع المراحل الأساسية في البرنامج السردي.

بناء على إمكان صياغة أكثر من خطاطة عاملية لنفس النص تبعا للتطور الحاصل فيه، يمكن وضع خطاطتين لنص الصياد والعفريت الأولى للوضع الأولي والثانية للوضع النهائي في البرنامج السردي. ففي المرحلة الأولى (قبل بروز عامل الاضطراب والتحول) يحدد التلاميذ بواسطة الأسئلة أعلاه مختلف العوامل المتضمنة في النص على الصورة التالية:

العامل الذات (الصياد) يسعى إلى الموضوع القيمي (الرزق) الذي ترسله إليه الحاجة (المرسل) لفائدته الخاصة (الصياد ذات ومرسل إليه في الآن نفسه)، وبالنسبة للعامل المساعد والعامل المعارض يستدعى التلاميذ إلى إبرازهما أو إلى تعليل غيابهما.

أما في المرحلة التالية يسعى الصياد (الذات) الذي ترسله غريزة البقاء/ حب الحياة (المرسل) لفائته الخاصة (مرسل إليه) إلى البحث عن الخلاص من الموت على يد العفريت (الموضوع)، يساعده في ذلك ذكاؤه وفطنته وغباء العفريت، ووجود القمقم وخاتم سليمان (المساعدون)، بينما يغيب المعارض (على التلاميذ تعليل هذا الغياب).

ليست الخطاطة العاملية غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لإدراك البنية الدينامية للنص السردي (وغير السردي) لأنها تسمح للتلميذ بإدراك مختلف علائق القوة بين الفاعلين الأساسيين داخل النص من أجل تكوين صورة واضحة عنه ورغم أنها ليست أداة مثالية أمام تعقد العوالم النصية (محدوديتها مثلا إزاء تعقد النص الروائي مثلا)، لكن، بالنظر إلى فوائدها البيداغوجية يجب أن تكون موضوع تعلم طويل ومتأن منذ السلك الإعدادي.

الزمان والمكان: (يهدف النشاط إلى إدراك اشتغال الزمان والمكان في نص الصياد والعفريت أولا وفي المحكي العجيب عموما ثانيا).

يمكن للقراءة أن تقف عند الزمان والمكان من خلال أنشطة وظيفية مثل:

- في أي زمن تدور الوقائع؟ في أي وقت من السنة؟ من اليوم؟ هل هناك مؤشرات على ذلك؟
- في أي زمن يتم سرد الحكاية؟
- هل هناك فرق بين الزمنين؟ يستدعى التلاميذ إلى تعليل الأجوبة من النص.

- ما المدة التي استغرقتها الأحداث؟
- اين حصلت الأحداث؟ هل هناك في النص مؤشرات تدل على التعيين المكاني؟ علام يدل ذلك؟

لا يمكن للقراءة أن تستنفد كل شيء حول النص في الحصة القرائية المحددة إذ إن هناك قراءات منهجية متعددة لنفس النص تبررها اختيارات بيداغوجية وتربوية وأخرى ديداكتيكية ومعرفية. يمكن الوقوف عند المعجم في النص، خصوصا المعجم الديني (البحث عن دلالة حضوره)، الوقوف عند اللغة (الصور: المبالغة خصوصا)، ونبرة النص (السخرية)...

ما بعد القراءة:

يُستدعى التلاميذ إلى افتراض الهدف من الحكاية مع تعليل أجوبتهم معيدين الرجوع إلى النص من جديد.

يمكن توسيع القراءة بمناقشة حول مضمون النص من خلال أنشطة تحفز التلاميذ على الإفصاح عن مكتسباتهم الثقافية والمنهجية، ووجهات نظرهم، وتقييمهم لمختلف المعاني المتضمنة في النص:

على المستوى القيمي:

- ما موقفكم من تصرف الصياد في البداية؟ علام يدل فعله؟ ماذا كان يحبذ منه فعله؟
- علام يعبر سلوك العفريت مع الصياد؟
- ما الحكمة/ الحكم التي يقدمها المحكي؟

على المستوى الأدبي والتقني:

مطالبة التلاميذ بجرد خصائص المحكي العجيب انطلاقا من النص (ويمكن للأستاذ أن يدعوهم إلى المقارنة بين الأجناس المجاورة (المثل/ الخرافة/ الأقصوصة/... بهدف تبين الائتلافات والاختلافات)، وذلك قصد تنمية الكفايتين النصية والأدبية.

النص 3

كيمياء النرجس

(حلم)

المرايا تصالح بين الظهيرة والليل،
خلف المرايا
جسد يفتح الطريق
لأقاليمه الجديدة
جسد يبدأ الحريق
في ركام العصور

ماحيا نجمة الطريق
بين إيقاعه والقصيدة
عابرا آخر الجسور

... وقتلت المرايا
ومزجت سراويلها النرجسية
بالشموس، ابتكرت المرايا
هاجسا يحضن الشموس وأبعادها الكوكبية.

أدونيس (علي أحمد سعيد)، المسرح والمرايا، الاعمال الكاملة، دار العودة،1971 بيروت ص 535

تمهيد:

1-الاختيار:

يتحكم في اختيار النص بعد استراتيجي يتمثل في العناصر التالية:

* كونه يتناول إشكالية الكتابة من منظور أحد شعراء الحداثة.

* كونه يطرح بعض المشكلات التأويلية الناجمة عن طريقة صياغته.

* يعد نموذجا جيدا للقصيدة باعتبارها شكلا دالا (تفاعل الدوال الخطية التركيبية، الإيقاعية، الدلالية...)

2-طريقة تقديمه للتلاميذ:

هناك عدة صيغ لترتيب لقاء التلاميذ بالنص، كتقديمه لهم قصد الإعداد في المنزل مع أسئلة معدة لذلك، أو توزيعه عليهم في القسم ومباشرة قراءاته منهجيا...إلخ، ونفضل الصيغة الأخيرة نظرا لما تتيحه المفاجأة من إثارة لردود أفعال التلاميذ المباشرة والعفوية وهو أمر تؤكد عليه القراءة المنهجية وتجعله أساسا لبناءالمعنى.

يمكن أن يقرأ النص في مجموعة من النصوص (تدرج ديداكتيكي) أو منفردا.

3-المشروع والأهداف:

- إنجاز قراءة منهجية لنص (كيمياء النرجس) بمراعاة آثار المعنى الناجمة عن العناصر البصرية (توزيع كتلة النص، نظام المقاطع، البياض، علامات الترقيم)، والعناصر الإيقاعية (الوزن، التوازيات الإيقاعية ولعبة القوافي)، وتفاعلها مع الدوال الأخرى.
- مراعاة كلية النص باعتباره نسيجا تتفاعل فيه مختلف الدوال وتتضافر.
- دفع التلميذ إلى الدفاع عن اتساق تأويلي وملاءمة لبناء معنى ما للنص باستثمار أكبر عدد من الموارد النصية.

4-المدة: حصة من ساعتين.

المرحلة الأولى: ما قبل القراءة:

يوزع النص على التلاميذ في بداية الحصة. ويفضل أن يكون مستنسخا من الديوان الأصلي للحفاظ على شكله الطباعي الأول، وللحرص على وضعية قرائية طبيعية. ويطالبون بالتعبير عن ردود أفعالهم الأولى إزاء النص إما شفاهيا أو كتابة. وتعد ردود الأفعال هذه أساسية لأنها توجه

القراءة وتتحكم في التعلم وتيسر الاستيعاب وتحفز استراتيجيات الفهم. وتشكل الأسئلة التي يمكن أن يطرحها التلاميذ موضوع المهمات التي يتولون إنجازها. وعلى ضوئها يتم تعديل المشروع الذي سطره الأستاذ والتلاميذ جزئيا أو العدول عنه وتبني مشروع جديد ينسجم مع استراتيجيات النص وترقبات التلاميذ.

1-يصرف انتباههم إلى التنظيم المادي – الطباعي للنص (رسمه)، والمؤشرات النصية الموازية والمصاحبات النصية: العنوان، رقم الصفحة، الشكل الطباعي، اسم الشاعر، مصدر النص عدد الأبيات، وحجم المقاطع...

- يصدر التلاميذ فرضيات عن الجنس (نص شعري من النمط المعاصر) بناء على شكل الكتابة، نظام المقاطع، القوافي...

2-ينجزون نشاطا حول البناء الوزني للنص الذي ينبغي أن يكشف البنية الوزنية التالية: (نموذج المقطع الأول).

* *المَرَا/ يَا تُصَا/ لِحُ بَيْ/ نَ الظَّهِيـ/ ـرَةِ وَالْـ/ لَيْلْ*

* فاعلن / فاعلن / فَعِلن/ فاعلــن /فَعِلُــــن /فَعْلْ

* *خَلْفَ الـْ /مَرايــا*

فَـــعْلُن / فعولن

* *جَسَــــــدٌ / يَفْتَحُ الطْـ /طريقْ*

* فَعِلـُـــن / فاعلــن / فَعولْ

* *لِأَقَــــــا / ليمِـهِ الْـــ / جَديدَهْ*

فَعِلُــــن / فاعلـــن / فعولن

* *جسَـــدٌ / يبْدأُ الْـــ / حريقْ*

فعِلـــــن / فاعلُـــن / فَعولْ

* *في رُكـــا/ مِ الْعصُورْ*

فاعلـــــن / فاعلان

يسترسل التلاميذ في هذا النشاط حتى نهاية القصيدة لأن هذا قد يستثمر في القراءة لاحقا. ويلاحظون بدهشة الانتقال من فاعلن إلى فعولن أي من تفعيله المتدارك إلى تفعيلة المتقارب.

3-يعيد التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة بحثا عن مدخل لإدراك المعاني الأولية للنص مستعينين بالقرائن المصاحبة للنص.

* يحللون العنوان: معنى الكيمياء، ومعنى النرجس، معنى التركيب الإضافي كيمياء النرجس، يضاف إلى ذلك دلالة الحلم، العنوان الفرعي بين قوسين.

الكيمياء: القدرة على التحويل، تحويل بعض المعادن إلى بعض، عند القدماء: تحويل المعادن إلى ذهب وعند المحدثين: علم من العلوم الدقيقة.

النرجس: 1) نبت من الرياحين جميل الزهر وطيب الرائحة.

2) الشخص العاشق لصورته الشخصية. (نرجس في الميتولوجيا الإغريقية).

الحلم: الشيء المرغوب فيه، المشتهى، المتمنى.

* ينتقون من دلالتي النرجس ما يستدعيه سياق القصيدة. ويمكن أن ينتبهوا إلى علاقة النرجس بالمرايا (استحضار أسطورة نرجس) ويمكن تعليل ذلك بمعجم النص (سراويلها النرجسية...) باستثمار الكفاية الموسوعية.

* يختبرون فرضية التحويل بالبحث في معجم النص (يبدأ، الحريق، ماحيا، وخاصة أفعال المقطع الأخير...).

* يستعينون باسم الشاعر علي أحمد سعيد، ويقفون عند اللقب " أدونيس" (في الميتولوجيا الفينيقية) وهذا يستدعي كذلك تعبئة الكفايات الموسوعية:

ماذا يعرفون عن الشاعر؟ وما دلالة لقبه؟ هل يُمَكّن من إصدار فرضية قرائية للنص: التمرد على السائد (أدونيس إله الخصب والانبعاث) ...إلخ

* يقتضي الأمر كذلك أن ينتبهوا إلى مصدر النص (يكون مثبتا في التوثيق أسفل النص): (المسرح والمرايا). ويمكن أن يجدوا خيطا رابطا بالنص: المسرح = في النص بعد مسرحي يتمثل في تقديم الممثلين (المرايا/ الجسد/ وفي الأفعال (المقطع الثالث)).

4-يقف الأستاذ والتلاميذ وقفة تشخيصية تأملية: هل تم إيجاد مدخل؟ هل تم تعبيد طريق سالكة إلى عوالم النص؟

يبدو النص متمنعا، منفلتا من كل محاولة للاحتواء والامتلاك. ولكن مع ذلك يدرك التلاميذ، بسهولة، وجود صراع وتحول دراميين يكتشفونهما من خلال ملاحظة التحول في حركة القصيدة، وهو ما يثبت صلاحية الفرضية المرتبطة بالعنوان: دلالة الكيمياء.

المرايا تصالح بين الظهيرة والليل ... قتلت ....

يدعم هذه الفرضية التي تم إصدارها بناء على الديوان/ المصدر " المسرح والمرايا"، حيث يحيل المسرح على تبادل الأدوار، الصراع التفاعل، الدينامية...

المرحلة الثانية: القراءة

التحليل والتأويل:

1-البحث عن مدخل للقراءة المنهجية من خلال البنية التركيبية للنص.

- تسمح البنية التركيبية للنص بالتمييز بين حركتين أساسيتين:

* الحركة الأولى وتضم محورين اثنين – محور المرايا

- محور الجسد

* الحركة الثانية: حركة الذات.

-يتيح هذا النشاط، الذي ينطلق من ملاحظة وجود ثلاث بنى نحوية هي:

1) المرايا + فعل (تصالح) + ظرف...
2) الجسد + فعل يفتح / يبدأ + فاعل + (حال) ماحيا/عابرا
3) وقتل (ت) (الذات)... و... و...،

الإمساك بعناصر الاتساق النصي يعد عنصر " المرايا" العنصر الذي يمنح النص تماسكه السياقي من خلال التكرار:

- المرايا (...) = محور Thème
- خلف المرايا (...) = خبر، ظرف.
- ...وقتلت المرايا = مفعول به.

يمكن أن نجعل التلاميذ يتأملون هذا التطور الشاخص من خلال التحليل السابق.

الفاعلية ⇐ التموضع ⇐ المفعولية.

2-يتجه الاهتمام إلى استخلاص المحاور المتفاعلة في النص وهي المرايا –الجسد-الأنا، تساعد في استخلاصها بساطة البنية التركيبية للنص.

ثم بعد ذلك نقوم برصد العلائق بين المحاور الثلاثة: علاقة المرايا بالجسد، وعلاقتها بالذات (الضمير). وعلاقة الجسد بالذات.

ويمكن أن يتخذ العمل شكل وضعية-مشكلة يسعى التلاميذ، بمساعدة الأستاذ إلى حلها مع تحفيزهم على التأويل الشخصي للدوال والتقاط أكبر عدد من المؤشرات وتحويلها إلى عناصر دالة.

* عناصر خطية ترقيمية: الفاصلة، مثلا، بين البنية-الحركة الأولى والبنية-الحركة الثانية، تؤكد العلاقة الضدية الصراعية.

وكذا نقط الحذف في المقطع الثالث (الحركة الثالثة) التي يعضدها الفاصل الفارغ بين المقطعين: وهو ما يثبت بلاغة المحو –البياض.

ندفع التلاميذ إلى إصدار فرضيات تأويلية والاستدلال عليها.

* عناصر دلالية: دلالة المرايا ودلالة الجسد (الاستعانة بالتحليل المقومي)

مثلا: التعريف + الجمع + التأنيث + العكس (تعكس الأشياء) + الهشاشة...إلخ.

التنكير + الإفراد + التذكير + اللاعكس + التماسك...إلخ

أو الأفعال المسندة لكل محور

فعل المصالحة = فعل لازم

#

أفعال: يفتح + يبدا + يمحو + يعبر = أفعال متعدية تدل على الحركة.

وأفعال: القتل + المزج + الابتكار = أفعال متعدية تدل على التحويل.

- عناصر نحوية تركيبية: الزمن المضارع (زمن الديمومة) في البنية الأولى، والزمن المضارع (الحاضر أو المستقبل) في البنية الثانية، والزمن الماضي في البنية الثالثة.

المَوْضَعة داخل الفضاء: الظرف المكاني (خلف)= إثبات فرضية المسرحة= موضعة الممثلين داخل فضاء /ديكور/خشبة...

معنى وجود الجسد خلف المرايا: الانفلات من حقل الانعكاس الذي تمارسه المرآة، الانفصال عن المرآة، الجسد لا يوجد إزاء المرآة، يتكثف هذا المعنى بالفاصلة (علامة الترقيم).

يندهش التلاميذ بقدرة اللغة الشعرية على تفجير الدلالات وتنشيطها عن طريق تكثيف تفاعل المؤشرات المبثوثة في ثنايا النسيج النصي.

3-تقويم المسار القرائي، عن طريق إعادة القراءة، قصد التقدم في سيرورة بناء المعنى: هل توصلت القراءة المنهجية، إلى حد الآن، على كشف النقاب عن هوية المحاور: المرايا-الجسد، الذات؟

يتم الانطلاق من المكاسب التي تراكمت:

* المرايا: ذات سلبية منفعلة، ففعل العكس فعل سلبي لا يرتبط بإرادة وفاعلية المرايا، كما أن الحاصل فعل سلبي، خاصة ما بين النقيضين، وهو فعل سلبي لا يرتبط بإرادة وفاعلية المرايا، كما أن الحاصل فعل سلبي، خاصة ما بين النقيضين، وهو فعل ضد حركة الوجود

والزمن (الظهيرة والليل لا يقبلان المصالحة بينهما)، المصالحة خلق ألفة، الركون إلى المألوف (يحفز الأستاذ مشاركة التلاميذ التأويلية شريطة أن تكون معللة ومنسجمة حتى لا تتحول إلى هذيان...)

* الجسد: ذات متمردة على المرايا، وهي ذات فاعلة (أربعة أفعال)، تخرق المألوف. فهي تفتح الطريق نحو الجدة (الأقاليم الجديدة)، تبدأ الحريق في ركام العصور (يطلب من التلاميذ تأويل المركب (ركام العصور): ما دلالاته الممكنة؟: التاريخ المحنط، اللامعنى، اللاتجانس، الكم بدل الكيف ...إلخ، تقبل التأويلات الملائمة). تمحو نجم الطريق ما بين الإيقاع والقصيدة.

(يفتح باب التأويل: -نجم الطريق ما بين إيقاع (الجسد) والقصيدة).

- تعد هذه الجملة أساسية في النص: الإيقاع والقصيدة وحدتان معجميتان تعدان مفتاحا للنص. تؤطران القراءة والتأويل: تزيلان الإبهام عن الجسد.

الجسد هو جسد الشاعر المتمرد.

ونجم الطريق هو الدليل الذي يهتدي به/ يحتذى = هو المعيار، القاعدة ومحو النجم إلغاء الحدود بين إيقاع الجسد والقصيدة + نفي النموذج والمعيار القبلي.

كشف النقاب عن حقيقة الجسد يؤدي إلى كشف النقاب عن حقيقة المرايا من خلال المقابلة بين

الجسد الذي يمحو ≠ المرايا التي تعكس

الجسد المتحرك الذي يبدأ الطريق/ يعبر (...) # المرايا التي تراوح مكانها (ثابتة ومتحيزة في مكان)، ومستمرة في فعل العكس

(...) ≠ (...)

النتيجة:

الجسد الشاعر المبدع ≠ المرايا: الشعراء المقلدون: التقليديون فعل التقليد يحاكي فعل العكس (المرآة).

علاقة الجسد بالذات: علاقة تماه، انصهار، تجاوب ... (تعلل هذه التأويلات.)

* المقطع الثالث: يمسرح الصراع بين الذات والمرايا.

- ماذا يمكن أن يعني: قتل المرايا ومزج سراويلها النرجسية بالشموس وابتكارها؟
- ما نتيجة التحويل؟

ينبغي أن يشجع الأستاذ التلاميذ على استثمار المكتسبات السابقة في تأويل العناصر المشار إليها.

- التركيز على تيمة الخلق والابتكار: إعادة خلف الشاعر للمرايا.

* الخلق عند المرايا: إعادة إنتاج –استنساخ-عكس (مصالحة).

* الخلق عند الشاعر: قتل، مزج، ابتكار، بدء، فتح، محو، عبور.

* إيحاء السراويل النرجسية: يمكن اعتبار فرضية الإيحاء الجنسي منهجيا انطلاقا من المؤشرات النصية الدالة، مثلا، من خلال علاقة العضو التناسلي بالإنجاب/ الخلق. ويقتضي الأمر مراعاة الصفة التي تقيد السراويل وهي صفة النرجسية (العشقية الذاتية) مما يثبت صفة العقم للمرايا. ويأتي فعل الشاعر المتمرد/ المجدد ليخلقها خلقا ثانيا رابطا إياها بالشموس وأبعادها الكوكبية. أي احتضان الكون (الانفتاح على العالم).

يمكن التساؤل عن دلالة الفعل الماضي في المقطع الأخير، في مقابل الفعل المضارع في المقطعين السابقين.

(يبين الأستاذ للتلميذ بأن القراءة المنهجية هي دائما إعادة قراءة لا تستنفد الموارد النصية...).

4-كل النص: كل القصيدة.

يدعو الأستاذ التلاميذ إلى جمع شتات المكاسب التي تحققت عبر القراءة المنهجية شفاهيا أو كتابيا.

يمكن تقديم فرضية للمعنى تأخذ في الحسبان حصيلة المؤشرات الملتقطة والمستثمرة:

يحلم الشاعر (يؤكد ذلك العنوان الفرعي-حلم) بإلغاء عقم التقليد واحتذاء المعايير (المصالحة بين النقيضين وعشق الذات والاكتفاء بها والإنكفاء عليها (النرجسية))، وتدشين عوالم الجدة حيث لا إيقاع للقصيدة غير إيقاع الذات... وحيث الكتابة خلق يهجس بالأبعاد الكونية...

أنها قصيدة الحلم/الرؤيا، وقصيدة الاستحالة (ألا يعبر الحلم عن استحالة ما؟)

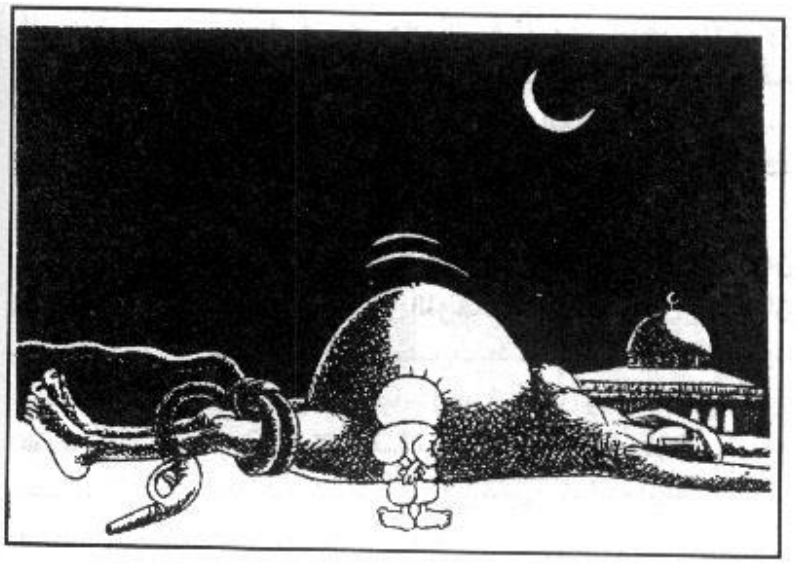
المرحلة الثالثة: استثمار النص أدبيا/ ثقافيا/ تاريخيا...

يمكن للأستاذ أن يخصص حصة لاستثمار النص لأغراض تتعلق بالأدب وتاريخه (التركيز مثلا على الإبدالات التي حققتها القصيدة المعاصرة (الإيقاع، بنية البيت، لعبة البياض، الصورة،

الرمزوالأسطورة، الأبعاد الثقافية). ويمنح النص إمكانات كبيرة في هذا السياق حيث يتناول إشكالية الحداثة الشعرية...

النص4

قراءة كاريكاتير



القراءة الاستكشافية:

في البداية يدعى التلاميذ إلى تأمل الرسم، وتدوين ملاحظاتهم التي، انطلاقا منها، يصاغ مشروع القراءة، وتتحدد أهدافها:

مقترح مشروع:

- فهم الرسالة المتضمنة في اللوحة (ماذا تقول اللوحة؟).
- ما دلالة الرموز المتضمنة في اللوحة (الألوان، الخطوط، الرموز...)؟
- اكتساب بعض التقنيات المساعدة على القراءة الإيقونية.

في غياب أي مرفقات للرسم يتوجه اهتمام المتعلمين إلى اللوحة لفك دلالاتها. ويوضع التلاميذ منذ البداية أمام مشكل في الفهم والتأويل حيث يتوقف إدراكهم للرسالة التي يبعثها الرسام عبر اللوحة على مستوى الكفايات التالية:

* الكفاية الثقافية/الموسوعية (معرفتهم السابقة بالرسام الذائع الصيت من خلال الأسلوب الشاخص في اللوحة، ومن خلال شخصية حنظلة المجسد فيها كتوقيع شخصي لصاحبها، وكذا إدراكهم لبعض الرموز الإيقونية المساعدة على فهم اللوحة وتحديدا رمز قبة الصخرة الدال على القدس وعلى فلسطين ككل...).
* الكفاية المنطقية: الربط بين عناصر اللوحة بهدف بناء دلالة معللة بواسطة مختلف المؤشرات والقرائن والتفاصيل...
* الكفاية البلاغية-التداولية: إدراك دلالة بعض الأدوات الفنية والتشكيلية المرتبطة ببلاغة الفن الكاريكاتوري (الأسود والأبيض، الاقتصاد/ تشويه التفاصيل/ ...)
* الكفاية اللغوية: تساعدهم على نقل السنن من الإيقوني البصري إلى الكتابي الشفوي بواسطة التمكن من التواصل بلغة سليمة وملائمة وكافية.

القراءة التحليلية التأويلية:

ككل رسالة / وسيلة تواصل يساءل الرسم الكاريكاتوري (كغيره) بواسطة الأسئلة الستة:

- من؟ ماذا؟ أين؟ متى؟ لماذا؟ كيف؟

من الملاحظات الأولى التي يلاحظها التلاميذ هي غياب الرموز الصوتية المساعدة (كلام، أصوات)، وكذا غياب كتابة تؤثث الديكور (كما هو موجود في عدد من الرسوم الكاريكاتورية)، لذا يتوجه التحليل إلى العناصر التالية:

الرموز الإيقونية:

الشخوص (حالتهم/ مواقفهم/ تعابير وجوههم...)، الملابس (أشياء، رموز...)، الديكور (بناء، مشهد...)

ينبغي أن يلتفت النلاميذ إلى الشخوص: المرأة الممددة على الأرض البيضاء المقيدة بواسطة أنبوب وقود، الطفل الواقف في منتصف الرسم والمشبك يديه خلف ظهره، وإلى العناصر المؤثثة للديكور: قبة الصخرة (يتعرف عليها التلاميذ بالاستعانة بكفايتهم الثقافية البصرية)، الفضاء المحيط بالمشهد والذي يخيم عليه السواد، القمر النحيل (غير المكتمل)، قِمع البنزين الملقى على الأرض والمقيدة بأنبوبه المرأة...

تنطلق، إذن عملية التأويل انطلاقا من العناصر الأكثر بروزا باتجاه العناصر الأقل بروزا بالإجابة عن الأسئلة الستة أعلاه لتحديد الشخوص والأشياء والمكان والزمان وكيفية الوضع الذي تمثله اللوحة وسببه.

يمكن التصرف في ترتيب الأسئلة لتسهيل عملية الانطلاق في التحليل والتأويل ابتداء بتحديد المكان والزمان: يدرك التلاميذ منذ البداية أن الأمر يتعلق بفلسطين (قبة الصخرة)، وأن الزمان العام غير محدد، ولكن انطلاقا من وجود قمع البنزين تحيل اللوحة على العصر الحديث (عصر البترول والتقنية) إذ عدا ذلك لا نلاحظ في ملابس الشخوص ولا في المعمار ما يقدم أي معلومة حول الزمن. أما الزمن الخاص فهو الليل الذي تحدده علامتان: القمر والسواد.
يحفز التلاميذ على الانتباه إلى حالة المرأة من خلال ملامح وجهها: نحيلة، حبلى، عارية، (نائمة؟ ميتة؟ مغمى عليها...)، وكذا ملامح الطفل المتأمل للمشهد من خلال ملابسه (مرقعة)، رجلاه حافيتان، يداه مشبكتان خلف ظهره... (يمكن أن يعرف التلاميذ بأن اسمه حنظلة وبأنه يمثل توقيع الفنان على لوحته إذا كانوا قد اطلعوا مسبقا على بعض أعماله) ...، دون نسيان قِمع البنزين الذي يشبه المسدس ...

دراسة الإخراج:

التأطير:

تتأطر الوحة على امتدادة المرأة على الارض تقريبا إذ تبقى يداها خارج إطار الرسم. أما الطفل فيقف في منتصف أسفل الرسم.

زاوية النظر (وجهة النظر):

الرسم ينطلق من وجهة نظر جانبية تسمح بظهور جسد المرأة كاملا وبتضاريس البطن والراس والأطراف.

حجم العناصر:

يقوم الكاريكاتور على المبالغة في تجسيد الأشكال والأحجام لغاية دلالية. بناء على ذلك يوجه التلاميذ إلى التأمل في أحجام العناصر المشكلة للوحة (البطن يشكل أكبر عنصر في اللوحة وعليه تركز عين الطفل/الشاهد)، جسد المرأة، قمع البنزين.

اللون:

يصرف انتباه التلاميذ إلى اشتغال اللونين الأبيض والأسود داخل الرسم.

التوازي:

ينبه التلاميذ إلى عناصر الانسجام داخل الرسم من خلال التوازي الذي يتجسد خصوصا في البطن والقبة على مستوى الشكل الهندسي وعلى مستوى الإسقاط الضوئي للقمر.

يفتح المجال أمام التلاميذ للتأويل باستغلال كل التفاصيل مهما قل شأنها داخل الرسم:

- رمزية المرأة المكبلة المددة على الأرض.
- رمزية الطفل المشبك يديه خلف ظهره (هل هو فاعل أو مجرد شاهد على المأساة؟)
- رمزية الحمل والهلال غير المكتمل.

- رمزية قمع البنزين وأنبوبه (السلاح النفطي العربي المستعمل في غير موضعه، أي لقمع الثورة الفلسطينية...)
- رمزية الألوان (السماء السوداء (الواقع العربي؟) / الارض البيضاء(فلسطين))/...

التقاط الرسالة من خلال فحص الفرضيات واختبارها:

الكشف عن الأثر الواقع على المتلقي التلميذ.
التقاط عناصر الماساة (الماساة الفلسطينية) من خلال الرسم (العجز، التردي العربي من خلال إخفاق سلاح النفط وتحوله إلى يد الأعداء، المعاناة، ...)
التقاط عناصر الأمل (الحمل، النور...)
محاولة تلمس الأثر المقصود من الرسام.
محاولة تعرف عناصر الإدانة داخل اللوحة:
إدانة النظام العربي العاجز عن استرداد الحق الفلسطيني رغم الثروة النفطية.
تترك الحرية للتلاميذ للإفصاح عن أفكارهم وتأويلاتهم شريطة الالتزام بالعقد البيداغوجي المبرم معهم الذي يتضمن من بين بنوده:

- الحق في الخطإ؛
- تشغيل النص/الرسم وموارده إلى الحد الاقصى الممكن؛
- الاستدلال على وجاهة وملاءمة التأويلات من الموارد الوظيفية والقابلة للاستثمار التي تتيحها اللوحة،
- احترام وجهات نظر الآخرين ومناقشتها...إلخ

ما بعد القراءة:

يمكن تصور عدة سيناريوهات لتوسيع مجال قراءة اللوحة/الرسم:

- **تاريخيا:** مناقشة جوانب من تاريخ القضية الفلسطينية (المحطات البارزة للصراع العربي الإسرائيلي بما فيها محاولة استعمال سلاح النفط).

- **فنيا:** * التعمق في تناول دور الفن عموما والفن التشكيلي في الحياة والمجتمع والسياسة (الوظيفة النقدية).
  * تحليل عناصر التجربة الفنية لدى الفنان ناجي العلي.

- **منهجيا:** دعوة التلميذ إلى الدفاع عن قراءة شخصية (إعادة قراءة اللوحة، والاستدلال والبرهنة على تأويلات ذاتية).

- **بيداغوجيا**: من خلال مناقشة القيم التي ينطوي عليها النص وربطها بالمجال الذي ينتمي إليه وفق تصور البرنامج الدراسي...

النص 5

التسوق الأخير

رؤوسُ العجولِ المقطوعةُ والمسلوخةُ، بدتْ متماثلةً ومتطابقة، لكأنها صورةُ رأسٍ واحدٍ تتكررُ إلى ما لا نهايةَ في مرآتين متقابلتين، مصفوفةً ومتلاصقةً فوق لوحٍ خشبيٍ، تحت الرؤوسِ قصعةُ كبيرةٌ تحتوي الأكبادَ والأمعاءَ، على الأرضِ قصعاتٌ تحتوي الأقدام...

أكوامَ قمامةٍ متعَفنةٍ، الدكاكينُ التاليةُ، كانت دكاكينَ دَجاجٍ، وقد فُرزت الأفخاذُ في أوعيةٍ، والصدورُ في أوعيةٍ مجاورةٍ، هناك صبيٌّ لا يتجاوزُ العاشرةَ من عمرهِ يقطعُ دجاجةً بواسطةِ آلةٍ كهربائيةٍ لها شكلُ دولابٍ مَعْدني حادٍّ، وغير بعيدٍ عنه، كانت الدجاجاتُ تغادرُ سجنها لتُذبحَ ثم تُلقى في برميلٍ وسخٍ يدور مُصدراً قرقعةً هائلةً، ثم يتوقفُ لتخرجَ منه الدجاجةُ عاريةً جاهزةً للتقطيع ...

الصبيَ تعملُ يداهُ بمهارةٍ على آلةِ التقطيع الجهنميةِ وهي تقصُ العظامَ بسهولةِ رامياً الصدور والأفخاذَ في أوعيتها بحذقٍ متعودٍ وغير مبالٍ...

وعلى بعد بضع خطوات، كانت الأعرابياتُ تعرضُن البضائعَ، كُنَّ يقرفصْنَ بثيابهن الطويلة ومناديلِ رؤوسهن المزركشةِ قربَ قدورٍ من اللبنِ والجبنِ والزبدةِ ويعرضنَ بضائعهنَ على المارةِ، دون أن يبذلن أيَ جُهدٍ لإبعادِ الذبابِ المتراكمِ فوقَ القدور، وكُنَّ يصطحبنَ أطفالهنَ معهن، يتركنَهم طَوالَ اليومِ على الرصيفِ دائخينَ من التفرجِ على مظاهرِ النتانةِ والقبحِ اللذين يفسدان كلَّ طاقةِ خيالٍ عندهم، وجهُ طفلٍ صغير لا يتجاوز السنةَ، يغفو في حضنِ أمهِ المقرفصةِ بجوارِ وعائها الكبيرِ المملوءِ بالجبنِ البلدي، ورغم مهرجانِ الضجيجِ والنتانةِ والذبابِ والحرِ إلا أن وجهَ الصغيرِ كان يعكسُ اطمئناناً مُلفتاً، وهناءةً لا حدودَ لها، وكان حضنُ تلك الأم المتخمرةَ بعرقها وروائحِ بضائعها الحامضة هو حضن العالم بالنسبة للصغير...

هيفاء بيطار، موت البجعة، اتحاد كتاب العرب، دمشق، 1990

اكتشاف النص:

يوجه اهتمام التلاميذ إلى:

-العنوان وعلاقته بمصدره: التسوق الأخير/ موت البجعة.

محاولة إصدار فرضية حول الجنس الأدبي الذي يدخل ضمنه النص. ثم محاولة افتراض الصنف النصي الذي ينتمي إليه.

يطلب من التلاميذ قراءة النص والتأكد من فرضية التجنيس والتصنيف، وكذا تدوين كل الملاحظات التي تعن لهم.

القراءة والتحليل:

بعد اختبار إدراك التلاميذ الأولي للنص بواسطة أسئلة ملائمة للصنف النصي:

من يتحدث في النص؟ من يصف؟ ما ذا؟ من يرى؟ ماذا؟

إلى من يتحدث النص؟

عم؟ ماذا يفعل؟ أين يوجد المشهد؟ متى؟ ...

يطلب من التلاميذ قراءة النص من جديد والتركيز على المحاور التحليلية التالية:

أ- زمن ومكان الوصف.

ب- وجهة نظر الواصف.

ت- ماذا يصف/ يرى؟ وما علاقته به؟

يستدعى التلاميذ إلى الاختبار المنهجي لفهمهم دلالات النص وأبعاده؛

يطلب منهم التقاط المؤشرات المكانية من النص (الظروف: فوق، تحت، على، في، هناك، غير بعيد عنه، على بعد بضع خطوات...) ومحاولة ربطها بالقيمة الوصفية للنص (الجانب الوثائقي الذي يتجسد في رغبة الواصف في الإحاطة بالمشهد)؛

ثم بعد ذلك التقاط المؤشرات الزمانية (زمن الأفعال). وسيلاحظ التلاميذ هيمنة زمن المضارع (باعتبار النص يقدم وصفا حيا (لفضاء في لحظة زمنية محددة وليس متطورا)؛

مستوى التبئير (من يرى؟ من أين؟ ماذا يرى؟): يعبئ التلاميذ كفاياتهم المنهجية والموسوعية والتأويلية لتحديد الواصف (بإمكان التلاميذ معرفة نوع السارد في هذا المقطع المقتطف من أقصوصة)، وبإمكانهم تحديد الرائي الواصف المحايد ظاهريا، وزاوية النظر(هل هو واصف ثابت أو متحرك؟)؛ يستعين التلاميذ بقرائن نصية للتدليل على أن

الواصف متحرك، وأن هناك تبئيرا داخليا يعطي الانطباع بالواقعية (يصف الواصف ما بإمكانه رؤيته)؛

ثم هل هناك أحكام ضمنية أو صريحة داخل الوصف؟ عمن هي صادرة؟ عن شخص من شخوص المحكي (التبئير الداخلي)، أو عن سارد عليم بكل شيء (التبئيرفي درجة الصفر). هذا ما تتولى المرحلة الموالية الكشف عنه.

العالم الموصوف: عناصره، أبعاده

علاقة الواصف بالأشياء الموصوفة، بالمشهد: هل الوصف محايد أي يضطلع بوظيفة مرجعية (كما هو الحال في الرواية الواقعية، أو ما يحصل غالبا في مفتتح الروايات)، أم يحاول تقريب مناخ، أو حالة نفسية،

ويستعان في هذه الحالة بالحقول المعجمية لإدراك الأبعاد الذاتية والرمزية للوصف داخل النص وتحديد درجة الذاتية فيه.

الحقول المعجمية:

يطلب من التلاميذ البحث عن الحقول المعجمية في النص وتصنيفها دون تحديد وتعيين مسبق. (يمكن أن ينتبه التلاميذ إلى الحقول التالية: حقل العفونة والقبح/ حقل الموت/ حقل القسوة...)

على التلاميذ تعليل حضور هذه الحقول: (التعبير عن ذاتية الواصف، تصوير حالة شعورية سمتها الكآبة. (ما سببها يمكن العودة من جديد إلى العنوان: التسوق **الأخير**، علام يدل؟

نبرة الوصف: هل يتضمن نبرة تعليمية، أو نبرة غنائية، أو نبرة ساخرة، أو نبرة شجية، أو نبرة غاضبة (يمكن أن تتواجد في نفس النص أكثر من نبرة واحدة): يستعين التلاميذ بالمعجم من أجل إبراز النبرة الغاضبة (والنبرة الكئيبة؟) للنص.

ما بعد القراءة

يمكن توسيع قراءة النص بالرجوع إلى النص الأصلي ومعرفة الموضع الذي يحتله المقتطف داخل الأقصوصة والوقوف، من ثَمَّ، عند وظيفة الوصف داخل السرد.

كما يمكن مقارنة هذا النص بنصوص وصفية أخرى لإبراز التداخل بين الأشكال الوصفية والأصناف النصية (السردي، التفسيري، الحجاجي).

النص 6

إلى أمي

أَحنُّ إلى خبز أمّي
وقهوةِ أُمي
ولمسة أُمي...
وتكبر فِيَّ الطفولةُ
يوماً على صدر يومِ
وأعشقُ عمري لأني
إذا متُّ،
أَخْجَلُ من دمع أُمّي!

خُذيني، إذا عدت يوما
وشاحا لهدبك
وغطي عظامي بعشْبٍ
تعَمّدَ من طُهْر كَعْبِكْ
وشُدّي وِثاقي...
بخصلةِ شَعْرٍ
بخيط يُلَوِّحُ في ذَيْلِ ثوبكْ ..
عَساني أصير إلهاً
إلها أصيرُ..
إذا ما لمستُ قرارة قلبك!

ضعيني، إذا ما رجعتُ
وَقوداً بتَنُّور نارِكْ ..
وحبلَ غسيلٍ على سطح دارِكْ
لأني فقدت الوقوفْ
بدون صلاة نهارِكْ

هرمتُ، فَرُدّي نُجومَ الطُّفولةِ
حتى أشاركْ
صغار العصافيرِ
درب الرجوعِ ..
لِعُشِّ انتظارِكِ!

محمود درويش، عاشق من فلسطين، دار العودة، 1966

يقدم النص إلى التلاميذ منسوخا من ديوان الشاعر ويحمل إضافة إلى العنوان، اسم الشاعر ومصدر القصيدة، وتاريخ صدور الديوان. وتعد المؤشرات موارد قابلة للاستثمار والاشتغال.

المرحلة الأولى: اكتشاف النص

يتعلق الأمر، في هذه المرحلة الأولى، بترتيب اللقاء الأول بين التلاميذ والنص. وتتشكل خلال اللقاء ردود أفعال من طبيعة سيكولوجية وانفعالية.

وسرعان ما يتعرف التلاميذ على النص لأنه مغنى (لحنه وأداه المغني مارسيل خليفة)، وربما يحفظه البعض. ويعد هذا الأمر مهما لأنه يسمح بملاحظة الفوارق الناتجة عن آثار نقل السنن trans-codage من الغناء حيث تفاعل نظام الكلام ونظام الموسيقى يُرجِّحُ العناصر الهارمونية والإيقاعية، ويتوجه بذلك إلى نظام الكتابة الذي يمنحُ الامتياز للأبعاد البصرية، والتشكيل المكاني ...

1-يُطلب من التلاميذ تأمل العناصر المصاحبة للنص:

العنوان: إلى أمي الذي يرسم حركة ما بين المتلفظ والأم. يصوغ التلاميذ فرضيات في هذا الشأن: هل يتعلق الأمر بالسفر نحو الأم؟ أم القصيدة رسالة؟ من تكون هذه الأم؟

اسم الشاعر: يحيل التلاميذَ على القضية الفلسطينية ومعاناة التشرد والشتات والمنافي.

عنوان الديوان: " عاشق من فلسطين " حيث الإفصاح عن الهوية...

تاريخ الصدور: 1966 يمكن أن يجد فيه التلاميذ دلالات تؤطر النص: قبيل هزيمة 67... (تعبئة الكفاية المعرفية/ الموسوعية).

وإصدار ملاحظات حول كتلة النص، امتداده على فضاء الصفحة، عدد مقاطعه (3)، عدد أبياتها (10/10/8).

قد تبدو تمثلات التلاميذ، ملاحظاتهم، فرضياتهم " فوضوية" نوعا ما، أمام ثراء النص، وفقيرة مقارنة مع جدية المشاكل التي تطرحها القراءة والناجمة عن تواجد ركام من العناصر المشوشة والمضللة... كل ذلك يخيب أفق انتظار القارئ التلميذ الذي أَلِفَ (ربما) النص التقليدي بنظامه المكاني الأحادي، الذي يختلف عن تعدد صفحة الشعر المعاصر ورسمه لمنعرجات ومنحنيات بدل الاستقامة والانتظام الثنائي، واستقلال البيت واحترام مواصفات الغرض...إلخ

2-يقرأ التلاميذ النص قراءة صامتة ليفصحوا ترقباتهم ولمعرفة المحتوى المباشر: بم يتعلق النص؟ من المتلكم؟ مع من؟ لأجل ماذا؟ ...

لا شك أنهم سيصطدمون ببعض العناصر الملغزة التي تعيق فعل القراءة مما يوجه الاشتغال وجهة الإيحاءات الشعرية...

يصاغ المشروع وتحدد أهدافه انطلاقا من ردود أفعال التلاميذ، وأسئلتهم، وفرضياتهم، والمشاكل التي اعترضتهم في القراءة: لا توجد كفايات إلا في الوضعيات المركبة.

ويمكن أن تكون الأهداف كالآتي:

* بناء معنى متماسك للنص انطلاقا من وسائل اللغة الشعرية.
* التركيز على اشتغال المعجم (الحقول المعجمية كمدخل للقراءة...)

المرحلة الثانية: القراءة التحليلية-التأويلية

يستعين التلاميذ بمكاسب القراءة الكاشفة، ويفتحون منافذ جديدة إلى النص؛ فليس هنالك شبكة معدة سلفا وقابلة لتغطية جميع النصوص، ولكن هنالك مداخل تسمح بها بنية النص وطبيعة الأدوات التي بُني بها.

فمنذ البيت الأول يتأطر النص ضمن مناخ نوستالجي يتمثل في حنين الشاعر إلى الأم وأشيائها الأليفة...

1-**القراءة انطلاقا من المعجم: أو القراءة الدلالية**

يسعف المعجم في وضع قائمة لأشياء الأم: الخبز، القهوة، اللمسة، الهدب، الطهر، الكعب، الشعر، الثوب، القلب، تنور النار، سطح الدار، الصلاة، العش، الانتظار.

يوجه الأستاذ التلاميذ إلى هذا التعدد والتكامل في أشياء الأم (الاستقرار-الدفء-الكفاف...)

وتصنيف المعجم حسب محاور: الجسد، العاطفة، ويدعوهم إلى جردها موجها إياهم إلى الملاحظة النافذة والالتقاط الذكي: ويعد الحقل المعجمي الديني هاما في إدراك الدلالات الثاوية في النص:

تعمد (من التعميد: غسل الطفل بماء المعمودية عند المسيحيين) / الطهر/ إلها/ صلاة نهارك.

يستدل بهذا الحقل المعجمي على قدسية الأم. ويأخذ هدا البعد القدسي دلالته العميقة في قدرتها على التحويل. فالابن يتحول، إذا مس قرارة قلبها، إلها، كما أنها قادرة على إعادة الطفولة إليه، ليدرء بها الهرم الذي يدب إليه.

ثمة حقول أخرى كحقل العودة: عدت – رجعت-الرجوع.

وهذه العودة تشكل حلم الشاعر لكن ما يلفت الانتباه فيها هو أنها عودة عسيرة ومشروطة، وتتأكد هاته الشرطية في تكرار حرف الشرط: إذا.

خذيني إذا عدت يوما...

إذا ما لمست قرارة قلبك = لمس قرارة قلب الأم يفترض العودة.

إذا ما رجعت ...

حتى مشاركة صغار العصافير درب الرجوع إلى العش تتوقف على الفعل الخارق للأم وهو إعادة نجوم الطفولة.

يدعو الأستاذ إلى إصدار معاني افتراضية لهذه الشرطية: أهي إحساس بالاستحالة، استحالة العودة، بُعْدُها، ارتهانُها بتحرير الوطن...

يدعو هذا إلى طرح التساؤل التالي: ما الذي يجعل الشاعر حذرا، خائفا من احتمال عدم العودة؟

يوجه التلاميذ إلى البحث من جديد في الحقول المعجمية وبناء الحقل الذي يلقي الضوء على هذا القلق وهذا الخوف وهو حقل الزمن.

تكبر - الطفولة - يوما (مرتان)- عمري - مت – يوما – نهارك – هرمت – الطفولة - صغار (العصافير).

ويطلب منهم تأمل مكونات هذا الحقل المعجمي بهدف استخلاص الوحدات التي يمكن عدها كلمات مفاتيح. ويتم التركيز خصوصا على التقابل بين الطفولة والهرم، الطفولة باعتبارها عشقا للحياة، والهرم باعتباره إيذانا بالموت (...)؛ يبدو الشاعر وكأنه يخشى

الموت قبل أن تتحقق حلم العودة، لذا يريد من أمه ان تمدد طفولته وتديمها حتى يتحقق الحلم البعيد ...، يصرف انتباه التلاميذ إلى دلالة النجوم في قول الشاعر:

هرمت، فردي نجوم الطفولة.

ويمكن بهذا الصدد إصدار فرضيات: النور/البعد/ التألق / الوفرة...

ويؤكد بعد النجوم فرضية قلق الشاعر والإحساس باستحالة العودة...

إعادة القراءة انطلاقا من التنظيم البنائي للنص

استطاعت القراءة السابقة أن تكشف بعض مظاهر الدلالة النصية، وأن تختبر كفاية التلاميذ في التأويل، وأن تفتح مسالك إلى الغنى الدلالي والإيحائي للنص... لكنها، مع ذلك، غير كافية، لأنها لم تستطع وصف الهيكل البنائي للنص، مع كل ما يختزنه من عناصر دالة ومن مكونات بنائية، كفيلة ببناء معنى النص وفحص الفرضيات المصوغة آنفا.

في البدء يطلب من التلاميذ تأمل مقاطع النص وملاحظة التمايزات والتقابلات الحاصلة بينها.

فالنص مكون من ثلاثة مقاطع يفصل بينها البياض.

أ- **المقطع الأول**: ثلاث جمل معطوف بينها بالواو: أحن (...) وتكبر (...) وأعشق ...+ جملة تعليلية مصدرة باللام (...)

ب- **المقطع الثاني**: يخاطب فيه الشاعر الأم ويسوده فعل الأمر الطلبي.

خذيني (...) وغطي (...) شدي (...) + جملة مصدرة بفعل الرجاء (عسى)+ جملة شرطية.

ت- **المقطع الثالث**: يتكون من مقطعين (رغم عدم وجود فاصل) يخاطب فيهما الشاعر الأم ويختلف الأول عن الثاني من حيث البنية التركيبية.

* الأول: يتكون من جملة طلبية متضمنة لشرط + جملة تعليلية متعلقة بالأولى.

* الثاني: جملة خبرية + جملة مصدرة بالفاء العاطفة السببية + جملة غائية مصدر بـ " حتى" (التي جاءت بمعنى كي).

يتوجه التحليل إلى التقابلات الممكنة بين مكونات النص ومن شأن ذلك أن يضيء الكثير من العتمات التي ما تزال تخيم على النص.

التقابل بين كبر الطفولة في نفس الشاعر وعشقه لعمره (في المقطع الأول)، وهرمه في المقطع الأخير (الأبيات الخمسة الأخيرة).

يبحث التلاميذ عن مؤولات تزيل التناقض الظاهري بين اللحظتين.

التقابل بين المقطعين الثاني والثالث:

خذيني إذا عدت... ≠ ضعيني إذا ما رجعت

يطلب من التلاميذ فحص خصائص هذا التقابل على صعيد:

عدد الأفعال المرتبطة بالأم: ثلاثة أفعال طلبية (خذيني، غطي، شدي) في المقطع الثاني، مقابل فعل طلبي واحد (ضعيني) في المقطع الثالث.

المعجم المرتبط بالأم (وشاحا) لهدبك، (عشب تعمد) من طهر كعبك، خصلة شعر، ثوبك، قرارة قلبك، صلاة نهارك، في المقطع الثاني، مقابل: تنور نارك، سطح دارك، في المقطع الثالث.

المعجم المرتبط بالابن: في المقطع الثاني: وشاحا، عظامي، وثاقي، (عساني) أصير الها، لمست (قرارة قلبك).

وفي المقطع الثالث: وقودا، حبل غسيل، فقدت الوقوف (بدون صلاة نهارك)

يساعد هذا التحليل في إصدار بعض الفرضيات واختبار أخرى سبق وضعها في اللحظات السابقة.

* يتيح التمايز الدلالي بين فعل الأخذ وفعل الوضع توجيه القراءة المنهجية: فالأخذ يعني الإمساك بالكف، فيما يعني الوضع ترك الشيء والانفصال عنه. يأخذ الفعل الأول وجهة الأم، الاتصال بها روحيا (غطي عظامي بعشب تعمد من طهر كعبك) أو ماديا-حسيا (خذيني... وشاحا لهدبك - وشدي وثاقي بخصلة شعر، بخيط يلوح في ذيل ثوبك- (...) إذا ما لمست قرارة قلبك. ويأخذ الفعل الثاني وجهة خارج الأم: (تنور نارك - سطح دارك)...

يترتب عن هذا تأويلُ فِعْلَي العودة في المقطعين. فالأمر لا يتعلق بالعودة نفسها: هناك عودتان:

عودة مظفرة يكافأُ عليها الابن بمباركة الأم والتحول نتيجة ذلك إلى إله...

عودة منكسرة يعاقب عليها بالتخلي (الاحراق في التنور أو النبذ في العراء، التحول إلى حبل غسيل في سطح الدار. ويعلل الشاعر ذلك بفقدانه الوقوف (بدون صلاة الأم...)

يمكن العودة إلى دلالات "ضعيني" لتأكيد هذه القراءة: فمن "وضع" تشق الضعة والوضاعة وهي الحقارة والدونية.

يطلب من التلاميذ إعادة قراءة المقطع الثاني وتأمل كلمة "عظامي" والبحث انطلاقا منها، ومن ظلالها الإيحائية، عن تأويل ممكن لعودة الابن.

ويمكن أن يضعوا فرضية الموت. أي أن العودة في نظر الشاعر مقرونة بالموت، بالشهادة، لا عودة بلا موت. ويطلب منهم تأكيد صلاحية هذا الافتراض: رجاء الشاعر أن يصير إلها: الألوهية هي رديف القدرة، والحرية وعدم التحيز في الزمان والمكان، ورمز المطلق. ويلتقي هذا المعنى بالشهادة من حيث دلالتها على المطلق.

يجب أن نشعر التلاميذ بأن اللغة الشعرية مخصبة وتستدعي فاعلية القارئ ويقظته: إن الدلالة تفاعل بين مختلف الدوال في علاقتها بفاعلية القارئ.

مثل: **الأصوات**:

في المقطع الثاني تهيمن الأصوات الرخوة والمهموسة: العين/ الصاد/ القاف/ الكاف/ الهاء...

في المقطع الثالث تهيمن الأصوات الشديدة والمجهورة: النون/الراء/ الباء... وينسجم هذا التقابل والمناخ النفسي للمقطعين...

وثمة مظاهر نصية أخرى تبقى موارد قابلة للتحليل والتحويل إلى مؤشرات دالة: التوازيات الإيقاعية، البياض، علامات الترقيم...إلخ.

المرحلة الثالثة: استثمار النص على أصعدة متعددة منها مثلا

- على مستوى **الإيقاع**:

* البنية الوزنية: توزيع تفعيلة المتدارك " فعولن".

* أنواع الوقفات: الوقفة التامة - الوقفة التركيبية الدلالية دون الوزنية والوقفة الوزنية دون التركيبية ووقفة البياض.

* يستخلص التلاميذ القانون المهين ويعللونه في إطار تجربة الشاعر، وفي إطار الشعر المعاصر.

- على مستوى **التسنين ونقل التسنين:**

يستمع التلاميذ إلى الشريط الغنائي (القصيدة مغناة) ويطلب منهم أن يعقدوا مقارنة بين السننين السمعي والكتابي، ويحللوا كيف قرأ مارسيل خليفة القصيدة من خلال المادة الإيقاعية والموسيقية الموظفة...

على المستوى **التاريخي:**

انطلاقا من تاريخ صدور الديوان الذي وردت فيه القصيدة يتم استحضار مسار القضية الفليسطينية، وإسهام الشاعر في الدفاع عنها وربط النص بالقضية في ضوء ما آلت إليه في الوقت الراهن...

المراجع بالعربية

- أدونيس، 1977 الآثار الكاملة، دار العودة بيروت. (مجلدان).
- أبوديب، كمال، 1979، جدلية الخفاء والتجلي، دار العلم للملايين،
- الأسعد، محمد1981 تشويه التجربة الشعرية، مجلة الفكر العربي المعاصر عدد 13، ص.ص: 110-119
- أدونيس 1984: الثابت المتحول، صدمة الحداثة دار العودة، بيروت.
- البرهمي، محمد، 1998، ديداكتيك النصوص القرائية، دار الثقافة، البيضاء
- بوبكري محمد، 1997، التربية والحرية دار إفريقا الشرق، البيضاء.
- بورديو، بيير 1990، الرمز والسلطة، تـ.عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال البيضاء.
- بنيس، محمد، 1991، الشعر العربي، بنياته وإبدالاتها، ج 3: الشعر المعاصر، توبقال، البيضاء

1992: الشعر المعاصر بنياتها وإبدالاتها، ج4: أسئلة الحداثة، توبقال، البيضاء.

- بارث، رولان 1986: درس السيمولوجيا، تـ عبد السلام بن عبد العالي، توبقال، البيضاء.
- بليت، هنريش، 1989: البلاغة والأسلوبية، ترجمة وتعليق وتقديم: د. محمد العمري، منشورات سال، البيضاء.
- حمود، محمد، 1998: مكونات القراءة المنهجية للنصوص، درا الثقافة، الدار البيضاء.
- حجازي، عبد المعطي 1977، الأعمال الكاملة، دار العودة بيروت.
- خيربك، كمال، 1986: حركية الحداثة في الشعر العربي المعاصر، دار الفكر، بيروت.
- الخطيبي، عبد الكبير، 1993: المغرب العربي وقضايا الحداثة، عكاظ، الرباط.

- درويش، محمود، 1980، الأعمال الكاملة، دار العودة بيروت.
- الداهي، محمد، 1995، القراءة المنهجية للنص الحكائي بالثانوي، فضاءات مستقبلية، الدار البيضاء،

1996، دينامية الإقراء، فضاءات مستقبلية، الدار البيضاء،

- روبول، أوليفيي، 1994: فلسفة التربية، تـ.عبد الكبير المعروفي، دار توبقال، البيضاء.
- منير، وليد، 1997: التجريب في القصيدة المعاصرة، مجلة فصول المجلد 16، العددا، ص.ص: 176-188.
- مفتاح، محمد، 1986: تحليل الخطاب الشعري، استراتيجية التناص، المركز الثقافي العربي، البيضاء.
- الملائكة، نازك، 1961: قضايا الشعر المعاصر، دار الأدب، بيروت.
- سعيد، خالدة، 1979: حركية الإبداع، دار العودة، بيروت.

- ويليك، رينيه، 1987: مفاهيم نقدية، تـ، محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.
- وهبة، وجدي، 1979: معجم المصطلحات العربية، في اللغة والادب، مكتبة لبنان، بيروت.
- و. ت. و،1990، الكتاب الأزرق، دار المعارف الرباط
- و.ت.و، 1996: منهاج اللغة العربية للتعليم الثانوي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، 1996.
- و.ت.و، 1996: كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة الثانوية، الشعبة الأدبية، دار الثقافة، البيضاء، 1996.
- و.ت.و، 1996: اللقاءات التربوية، لفائدة أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي. الثالثة ثانوي ن الرباط 96.
- و.ت.و ،2002، الكتاب الأبيض.
- و.ت.و.ت.ع.ب.ع.ت.أ،2005، مديرية المناهج، الملف التربوي التواصلي لمادة اللغة العربية.
- مجموعة من المؤلفين، 2003، المفيد في الغة العربية للسنة الأولى الإعدادية، دار الثقافة، البيضاء،

المفيد في اللغة العربية، دليل الأستاذ.

- مجموعة من المؤلفين، 2004، لرائد في الغة العربية للسنة الأولى الإعدادية، دار النشر المغربية، البيضاء،
- مجموعة من المؤلفين، 2004، المرجع في الغة العربية للسنة الثانية الإعدادية، الدار المغربية للكتاب، البيضاء،
- مجموعة من المؤلفين، 2005، النجاح في اللغة العربية، جذع الآداب والتعليم الأصيل، مطبعة االنجاح الجديدة،
- مجموعة من المؤلفين، 2005، في رحاب اللغة العربية، جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب. مكتبة السلام الجديدة.
- عبد الكريم غريب وآخرون،1998، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، مط النجاح الجديدة، البيضاء
- ألف ليلة وليلة، 1999، دار صادر للطباعة والنشر.
- هيفاء بيطار،1990، موت البجعة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق.

المراجع بالفرنسية:

- Bellemin-Noel, (J), 1972 le texte et l'avant texte, larousse, Paris.
- Barth, (Britt-M), 1990, l'apprentissage de l'abstraction, Retz, Paris.

  * 1996, Pratiquer la métacognition avec les élèves pour leur apprendre à réfléchir, in cahiers pédagogiques, N° 344, 345, p 51-56
- Barthes, (R), 1963, Sur Racine, Seuil, Paris.

  1973, Le Palisir du texte, Seuil, Paris.

  1980, Théorie du texte, in Encyclopédia universalis, Paris. p 1013-1017.

- Belaval (Y), 1947, la recherche de la poésie, Gallimard, Paris.

-Bloom، (B.S) , 1969, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Tome1 Tarad. M.Lavallée, ed. Education Nouvelle, Montréa

- Bonnefoy, (Y) 1988, La poésie et l'université, in Le Français dans le monde, N° Special, Fev. / Mars, p: 32-41.
- Bertrand (D), 1988, La transparence d'un texte, in Le français dans le monde, no special.
- Boissinot (A) et Mougenot (M) 1990, Présentation, in Le Français aujourd'hui, N° 90, p : 9-13
- Cicurel, (F), 1991, Lectures interactives en langues étrangére, Hachette, Paris.
- Cohen, (J), 1966, La structure de langage poétique, Flammarion, Paris.
- Cornu, (L), et Vernioux, (A), 1992, La didactique en question, Hachette, Paris.
- Couprie, (A) et Guillo, (G), 1991, La didactique du français, Nathan, Paris.

- Descotes, (M), 1989, La lecture méthodique, CRDP, Toulouse. 1990,

  1990, La lecture méthodique : un problème de représentation, in le français aujourd'hui N° 90 p : 34-36.

  1992, Une thèse sur la L.M. et les profs de lycée, in le français aujourd'hui N° 99 pp : 114-119

  1995, lire méthodiquement des textes, CRDP, Toulouse.
- Develay, (M), 1994, de l'apprentissage à l'enseignement, ESF, Paris.
- Ducrot, (O), et Todorov (T), 19 , Dictionnaire des sciences du langage, Seuil, Paris.
- Eliade (M), 1963, Aspects de Mythe, Gallimard, Paris.
- Escaérpit (R) et autres 1977, Le littéraire et le social, Flammarion, Paris.
- Eco, (U), 1986, Lector in fabula, Grasset, Paris.
- Genette (G), 1972, Figure III, Seuil, Paris.
- 1982, Palimpsestes, Seuil, Paris.
- Greimas (A.J) et Courtès, (J), 1979, Sémiotique, dictionnaire raisonné des sciences du langage, Hachette, Paris.
- Groupe M, 1982, la rhétorique de la poésie, seuil, Paris.
- Groupe d'entrevernes, 1987, Analyse sémiothque des textes, Toubkal, casa.
- Iser (W), 1985, L'acte de leture, théorie de l'effet esthétique, trad. E. snycer, ed.P.Mardaga, bruxcelles.
- Jausse (H.r), pour une esthétique de la réception, Trad. C.Maillard, Gallimard, Paris.
- Kerbrat –Orecchioni (C), 1986, l'implicit, A. Colin, Paris.

  1990, Sémantique, un Encyclopédie Philosophique, PUF, Paris. p : 2335-2338
- Legrand (L), 1986, La différenciation pédagogique, Scarabée, Paris.
- Meirieu (PH) et Devely (M), 1993, Emile, reviens vite… ils sont devenus fous, ESF, Paris.

- Molino (J), et Tamine (J), 1992, Introduction à l'analyse de la poésie, PUF, Paris.
- Maingueneau (   ), 1986, Eléments de linguistique pour le texte littéraire, Bordas, Paris.
- Michel, (R), 1998, Leclure méthodique ou méthode de lécture à l'usage des élèves de lycée : un objet didactique non identifié, in : Pratique (97-98), p 59-103
- Meyer (B), 1987, O. Saisons, O Chateaux, Rimbaud et le legs Rhéthorique in revue des langues et litérature, volume VI, VII, Fac. Des lettres…, Rabat, pp 9-24.
- Patillon, (M), 1977, Précis de l'analyse littéraire, T2, Nathan Paris.
- Piaget (J), 1977, Mes idées, Denoél/ gonthier, Paris.
- Poletti (M-L), 1988, La mise en scène du texte, in le français dans le monde N° spécial, Hachette, Paris.pp 110-116
- Peytard (J), 1986, Syntagme 3 Fac. Des lettres et des sciences humaines, Besançon.
- Reboul, (O), 1992, Les valeurs de l'éducation, PUF, Paris
- Riffaterre (M), 1979, La production du texte, Seuil, Paris.
- Rastier (F), 1989, sens et textualité, Hachette, Paris.
- Ricoeur (P), 1975, La métaphore vive, Seuil, paris.
- Schaeffer, (J-M), 1989, Qu'est ce qu'un genre littéraire, Seuil, Paris.
- Tadié (J-Y), 1978, Le récit poétique, PUF, Paris. 1987, La critique littéraire au XX siècle, pBelfond, Paris.
- Viala et Schmitt, 1986, Savoir lire, Didier, Paris.
- Verrier, (J), 1990, L'œuvre intégrale entre lecture méthodique et récéption, in Le français aujourd'hui, no 90
- www.lire-ecrire.org

الفهرس

يعاني درس القراءة في المدرسة المغربية الكثير من الاختلالات المزمنة التي يساهم فيها كل من المدرس والتلميذ والكتاب المدرسي والتوجيهات الرسمية التي تحدد طرائق القراءة وأشكالها وتنظم صيغ التقويم الإجمالي وتحدد بالتالي، شكل القراءة الصفية وهذا الوضع يطرح العديد من الأسئلة حول أسباب الأحجام عن القراءة ومسؤولية المدرس والمناهج الدراسية ومراكز التكوين والكتاب المدرسي وكذا السبيل إلى تمهين مدرس اللغة بحيث يصير قارئا محترفا قادرا على تكوين قارئ متدرب هو التلميذ. الكتاب محاولة لملامسة هذه الأسئلة من خلال إثارتها ومعالجة القراءة المنهجية وطرح البدائل الممكنة لتفعيل الممارسة القرائية وإنجاحها من خلال تقديم تصورات ديداكتيكية لبناء المعنى تحفز المتعلم على المساهمة المنتجة والفعالة.

مدخل إلى القراءة المنهجية للنصوص

من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي

إنجاز الغلاف: عبد الرحيم التوراني

الثمن: 40 درهم